

ANA LÚCIA VASQUEZ

**Aprender a amar a música: as alunas
da Escola de Música e Belas Artes do Paraná,
durante os anos 50 e 60.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História da Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Dr. Luiz Geraldo Santos da Silva

**CURITIBA
2000**

pc 589

SUMÁRIO:

Introdução.....	02
Capítulo I: Desenvolvimento urbano e educação superior.	
1.1. A transformação da cidade.....	09
1.2. Desenvolvimento e educação.....	13
1.3. Arte e cultura na cidade que se transforma.....	19
1.4. A Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê.....	20
1.5. A Escola de Música e Belas Artes do Paraná.....	22
Capítulo II: Modelos de mulher e mulheres de verdade.	
2.1. A vida urbana.....	29
2.2. Sociabilidades.....	34
2.3. Educação e gênero.....	36
2.4. Modelos e padrões de comportamento feminino.....	40
2.5. O magistério e a música como vocação.....	51
Capítulo III: As ex-alunas, por elas mesmas.	
3.1. A educação das moças da elite.....	57
3.2. As escolhas profissionais das alunas.....	60
3.3. A Escola na lembrança das ex-alunas.....	72
3.4. A música.....	77
Conclusão.....	78
Bibliografia.....	83
Fontes.....	86

Introdução

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná foi fundada em 1948, oferecendo desde os primeiros anos os cursos de música e pintura. Durante os anos 50 e 60, centenas de alunos passaram pela Escola, sendo a maioria, mulheres. Nascidas em Curitiba ou vindas do interior para estudar na capital, as moças vinham em busca de escolarização, com o intuito de se profissionalizar ou simplesmente “aumentar a cultura geral”.

Entre elas, muitas eram descendentes de imigrantes e carregavam sobrenomes franceses, alemães, italianos, e quase todas faziam parte da elite e das camadas médias da população. Todas fizeram a opção pelo magistério, já que os cursos ofertados pela instituição habilitavam-nas a lecionar nos cursos primário, ginásial e secundário. E ainda que boa parte delas jamais tenha chegado a exercê-lo, todas elas, de alguma forma o consideraram como uma possibilidade.

Em sua maioria, eram educadas para o casamento e não se esperava delas que trabalhassem fora de casa. No entanto, o magistério se apresenta em alguns casos como efetiva possibilidade de profissionalização, embora quase sempre pensado como uma ocupação conciliável com as tarefas domésticas.

Sabendo que durante os anos 50/60, com o processo de urbanização do país e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, os padrões de comportamento feminino sofreram transformações, olhar para o cotidiano das alunas da Embap durante esse período, é uma maneira de tentar resgatar a forma através da qual elas lidaram com os modelos em transformação, e com as possibilidades que se apresentavam.

Assim, o objetivo deste trabalho é conhecer essas moças, para perceber de que maneira elas vivenciaram as mudanças que ocorriam à sua volta. Jovens e atentas ao que acontecia ao redor, certamente sofriam a influência do meio em que viviam.

Estudar arte, naquele momento, era algo estimulado entre essas moças. Especialmente a música, fazia parte da sua educação, desde pequenas. Dessa forma, tornar-se professora de música (geralmente piano) ou de pintura, era uma alternativa valorizada socialmente.

Nessa época, mais do que hoje, os papéis sociais representados por homens e mulheres eram fortemente diferenciados. Enquanto os rapazes eram desde cedo educados para ter uma profissão e uma carreira, o que já se fazia sentir na educação secundária, onde eles estudavam disciplinas cujos conteúdos eram técnicos ou científicos, as moças eram educadas para o casamento.

A educação diferenciada entre os sexos vai determinar práticas sociais também diferenciadas e acima de tudo, visões de mundo diferentes. Assim, mesmo quando as moças procuram mais instrução formal como é o caso aqui tratado, já que estamos lidando com alunas de cursos superiores, dirigem-se aos cursos menos técnicos, mais voltados para as áreas de humanidades ou de arte. Dessa forma, estudar arte pode ser considerado na época, algo que está em pleno acordo com a condição feminina.

Neste sentido, é possível concordar com ARCHANJO,¹ que afirma que as diferentes visões de mundo de moças e rapazes, “são produto e produtoras de práticas sociais que reproduzem as desigualdades entre os gêneros”.

Neste caso, ao levar em conta visões de mundo diferenciadas em função dos gêneros, bem como os papéis sociais daí decorrentes, incluímos este trabalho no grupo dos assim chamados “estudos de gênero”, grupo que abrange diversas possibilidades em termos de

¹ ARCHANJO, Léa R. *Gênero e educação: relações de gênero no Colégio Estadual do Paraná (1950/60)*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPr, 1997.

perspectivas de análise, e que tem hoje, no Brasil, uma quantidade razoável de autores envolvidos com o tema.²

Portanto, a categoria gênero encontra-se em posição central neste trabalho, e deve ser entendida como uma categoria que ressalta o caráter social das distinções fundadas sobre o sexo.³

Embora a Escola de Música e Belas Artes do Paraná oferecesse cursos nas áreas de música e de artes plásticas, este trabalho vai priorizar as alunas dos cursos de música, por duas razões: em primeiro lugar, porque tratando-se de dois grupos com características bastante diferenciadas, a opção por um deles permite conhecê-lo melhor, respeitados os limites deste trabalho; em segundo lugar, porque o grupo das alunas de música parece apresentar uma identidade de grupo mais marcante, atribuindo à música significados que são compartilhados por todo o grupo, o que foi percebido logo nos primeiros contatos com as ex-alunas.

Portanto, serão aqui consideradas as ex-alunas dos cursos de música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, que freqüentaram a Escola no período compreendido entre os anos de 1950 e 1970.

Para realizar este trabalho, foram utilizados dois tipos de fontes. Primeiro, foram analisados os documentos pertencentes à instituição (registros de matrículas, atas de Colação de Grau, atas de reunião dos diversos conselhos, correspondências recebidas e expedidas), para conhecer melhor a Escola e seu funcionamento ao longo dos anos. Nessa fase, também foram considerados recortes de notícias de jornal, que relatavam acontecimentos relacionados ao estabelecimento de ensino. Através dessa documentação,

² Os autores e os trabalhos constam nas Referências Bibliográficas deste trabalho.

foi possível compreender o processo de surgimento da Escola, os responsáveis pela sua fundação, e a que público ela vai atender.

Também a partir dessa documentação foi possível saber quantos alunos havia, como se dava a sua distribuição por sexo e por curso, e quem eram as alunas dos cursos de música no período escolhido para análise (anos 50/60), para poder estabelecer contato com elas e agendar entrevistas.

O segundo tipo de fontes utilizadas neste trabalho, é o resultado das entrevistas. Depoimentos gravados, que traçam não apenas o perfil de uma Curitiba que não se pode mais conhecer, mas especialmente relatam experiências que demonstram como as transformações sociais ocorridas no período, influenciaram escolhas e ajudaram a construir visões de mundo específicas de uma época.

Através da totalidade das fontes, é possível começar a reconstituir o cotidiano das alunas da Embap, e relacioná-lo ao contexto social da época, mesmo sabendo que a reconstituição do real é sempre parcial e incompleta, porque “filtrada” pelo nosso “olhar” de hoje.

Assim, o trabalho apresenta-se dividido em três capítulos: o primeiro, procura conhecer a Curitiba dos anos aqui considerados. Como ela se organiza para atender às demandas criadas pelo crescimento da população e como ela se adapta aos “novos tempos”. Nesse capítulo também são apresentadas as transformações por que passa o ensino superior no Brasil, bem como o surgimento da Embap. A intenção é compreender de onde surge o interesse pela criação de uma Escola de Belas Artes em Curitiba, quem está envolvido com ela e como se dá o processo de sua efetiva fundação. Ainda nesse capítulo, são apresentados os números levantados a respeito da Escola: quantos alunos estão

³ SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 16, n 2, jul/dez 1990.

matriculados, como eles se distribuem nos dois cursos e finalmente, qual a sua distribuição por sexo.

No segundo capítulo, o esforço é no sentido de compreender os padrões de comportamento vigentes na época, e que podem ter influenciado as escolhas das alunas da Embap. Para atingir este objetivo, são considerados os trabalhos de Ana Paula VOSNE⁴ e Léa ARCHANJO⁵, que trabalham também com o universo feminino nos anos 50 e 60 em Curitiba.

Especialmente o trabalho de Ana Paula VOSNE, que contribui com o levantamento dos modelos e padrões de comportamento feminino presentes na imprensa da época, nos indica caminhos para a compreensão de como esses modelos podem ser – ou não – apreendidos pelos sujeitos sociais do período, informando suas escolhas e ações.

Além dos trabalhos citados, são também utilizadas as revistas de circulação nacional, em pesquisa especialmente realizada para este trabalho; são consideradas as revistas O Cruzeiro e Manchete, publicadas entre os anos 1950 e 1960.

Ainda nesse capítulo, leva-se em conta a idéia de vocação para o magistério, considerando esta noção como algo construído socialmente, tanto a partir da realidade individual das alunas, como do contexto social de que fazem parte.

No terceiro capítulo, pretende-se trabalhar especificamente com os relatos das ex-alunas, com o objetivo de resgatar parte do cotidiano delas na Embap, bem como suas expectativas e considerações a respeito da profissionalização e do casamento. Também aqui, pretende-se

⁴ MARTINS, Ana Paula Vosne. *Um lar em terra estranha: a aventura da individualização feminina*. A Casa da Estudante Universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPr, 1992.

⁵ *Op. Cit.*

desvendar os significados atribuídos à música – e ao magistério da música – pelos grupos sociais de que as alunas fazem parte.

Sabendo que o real é sempre mais amplo e complexo do que qualquer tentativa de compreendê-lo, levamos em conta a possibilidade de perceber como um grupo de mulheres viveu suas experiências e escolhas pessoais, em meio a uma sociedade que se transformava rapidamente.

Capítulo I:
Desenvolvimento urbano e
educação superior

1.1 A transformação da cidade

A partir dos anos 30 Curitiba experimenta um surto de prosperidade, em parte devido ao desenvolvimento econômico que atinge todo o Estado, graças à abertura de novas estradas que possibilitam o escoamento da produção agrícola, gerando aumento na receita estadual.¹ Assim, os anos 40 apresentam uma cidade em crescente processo de transformação, que se verifica no expressivo aumento populacional bem como em diversas mudanças sócio-econômicas.

A transformação por que passa a cidade nos dez anos compreendidos entre 1940 e 1950 pode ser melhor verificada através da observação dos números presentes nos recenseamentos realizados no início e no fim do decênio aqui considerado. Em 1940, a população de Curitiba era de 140.656 habitantes, sendo que 9025 pessoas trabalhavam na agricultura, pecuária e silvicultura, contra 12159 que trabalhavam na indústria e 6660 no comércio.²

Dez anos depois, não apenas a população cresceu, mas as atividades profissionais desenvolvidas pelas pessoas apontam para uma cidade que de certa forma, vai deixando para trás suas características rurais para começar a se transformar efetivamente em um centro urbano: encontramos uma população de 180.575 habitantes, dos quais apenas 3343 ganham a vida trabalhando na agricultura, pecuária e silvicultura; em contrapartida,

¹ BOSCHILIA, Roseli. *O cotidiano de Curitiba durante a Segunda Guerra Mundial*. Boletim Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.22, n 107, out. 1995, p.32.

² RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL – setembro de 1940. Série Regional: Parte XVIII – Paraná. Censos demográfico e econômico. Rio de Janeiro: IBGE, 1951.

registra-se um aumento acentuado no número de pessoas que trabalham na indústria: 21704. Da mesma forma, percebemos aumento no número de pessoas cujo sustento depende de atividades ligadas ao comércio: 9706 pessoas.³

Os números citados acima demonstram o processo de crescimento que se verificou em Curitiba durante os anos 40. Assim, a cidade entra nos anos 50 embalada pelo ritmo da transformação, ritmo este que não apenas se mantém, mas se acentua durante os 10 anos seguintes.

Nesse período a infra estrutura física da cidade também se transforma, para poder atender às demandas decorrentes do aumento populacional, e acompanhar as tendências de uma cidade moderna. É nesse período, por exemplo, que saem de circulação os bondes elétricos para dar lugar aos auto-ônibus. Em 1952 o bonde faz sua última viagem e os trilhos começam a ser gradativamente retirados.⁴

Em 1953, Curitiba comemorou o Centenário de Emancipação Política do Paraná, e é possível dizer que, se havia um entusiasmo decorrente do ritmo acelerado de progresso com que o Paraná entrou nos anos 50, o Centenário tornou essa euforia ainda mais evidente.⁵

É assim que para comemorar o Centenário, o espaço físico de Curitiba se transforma, ganhando uma série de novas edificações e avenidas: são dessa ocasião o Teatro Guaíra, a Biblioteca Pública, o Colégio Tiradentes e as Avenidas de acesso ao Centro Cívico

³ RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL – Série Regional: Parte XXVI – Estado do Paraná. Censos demográfico e econômico. Rio de Janeiro, 1955.

⁴ Gazeta do Povo, 8 de novembro de 1997 (Ônibus em Curitiba faz 110 anos).

⁵ ROLIM, Maria do Carmo Marcondes B. *Gosto, prazer e sociabilidade. Bares e restaurantes de Curitiba, 1950-60*. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 1997.

(também recém-construído), como a Cândido de Abreu.⁶ Sobre a construção do Centro Cívico, o discurso oficial afirma que

Os benefícios desse empreendimento são das mais variadas ordens: recuperação da zona abandonada da cidade, centralização das repartições públicas, economia de locações do Governo. O Centro Cívico, além de mostrar que (...) a capacidade realizadora de um Governo não se deve restringir apenas ao seu período de mando, mas sim preparar o caminho para os que vierem a sucedê-lo na administração política do Estado (BENTO, 1953, p.149) tecnicamente demonstra (...) ao Brasil e ao mundo que também o Paraná tem capacidade para realizar. (BENTO, 1953, p. 148).⁷

As palavras de Bento Munhoz da Rocha Neto, registradas em relatório anual de atividades, apontam para a construção de um discurso baseado em um ideário de otimismo, decorrente do crescimento verificado em todo o Estado.

O discurso sobre a construção de um Paraná moderno, que crescia rapidamente graças à produção de café, encontrava eco na imprensa local, que o reproduzia diariamente nas páginas dos jornais. Outras publicações, além dos jornais, como os guias da cidade, veiculavam o mesmo tipo de informação, legitimando o discurso oficial.

Vale lembrar que esse discurso não se apresenta apenas localmente, mas faz parte de um processo mais amplo, que abrange boa parte do país no período em questão, como resultado dos processos de industrialização e urbanização que aceleraram-se no Brasil após a Segunda Guerra Mundial.

É desse período a construção da (atual) Praça Dezenove de Dezembro, concebida como marco comemorativo do Centenário. Para a execução das obras relacionadas às comemorações do Centenário, foi instituída a Comissão Especial de Obras do Centenário – CEOC, que teve entre as suas atribuições, a encomenda de um monumento comemorativo.

⁶ IPARDES – Fundação Edison Vieira. *O Paraná reinventado: política e governo*. Curitiba, 1989.

⁷ *Idem*.

O espaço que deveria ser ocupado pelo monumento localizava-se no encontro das ruas Barão do Serro Azul, Inácio Lustosa, Riachuelo e Paula Gomes, espaço esse conhecido anteriormente por Largo do Carioca da Cruz, Largo do Chafariz e Largo do Mercado.

As propostas eram encaminhadas na forma de projetos contendo as respectivas maquetes. O escultor Erbo Stenzel, com um de seus projetos aprovado e o termo de contrato assinado em abril de 1953, passou a elaborar os elementos que compõem o monumento, executado a várias mãos: Stenzel, Cozzo e Poty.

Faziam parte do projeto original do conjunto comemorativo, os seguintes elementos: Painel Histórico de dupla face contendo de um lado painel de azulejos e de outro um baixo relevo; estátua de granito; obelisco em pedra, além de um pequeno lago. O Painel Histórico, de dupla face, com 4 metros de altura e 30 de comprimento, tem numa das faces executado um baixo relevo em granito, representando o trabalho do homem nos diferentes momentos por que passou o Paraná, assinado por Stenzel e Cozzo. Na outra face, um painel de azulejos coloridos a fogo, com desenhos de Poty – Napoleon Potyguara Lazzarotto – executado pela OSIARTE de São Paulo, refere-se ao processo de ocupação do território e à institucionalização do Estado do Paraná.

A figura do homem representa o Paraná, “imagem própria do tempo em que foi produzida, tem a assinatura de Stenzel e Cozzo; (...) Concebida como um monumento, a Praça 19 é efetivamente um marco: reflete a visão de desenvolvimento, característica de sua época. Período em que as idéias de um Paraná grande, forte e próspero, eram ressaltadas e faziam parte do discurso do Estado.”⁸

1.2. Desenvolvimento e educação

Nesse contexto de crescimento e transformação, também a educação se destaca no cenário da cidade. Nesse período, a Universidade do Paraná já estava consolidada e mantinha em funcionamento diversos cursos, entre eles os de Medicina, Engenharia, Direito e Odontologia, além do curso de Filosofia. Instalada em 1912, a Universidade contava em 1913 com 97 alunos e 23 professores, distribuídos nos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia Civil, Odontologia, Farmácia, Comércio e Obstetrícia. Em 1914 começa a funcionar o curso de Medicina e Cirurgia. O processo de consolidação da Universidade, no entanto, não caminhou de forma linear: durante alguns anos teve as atividades interrompidas, por falta de recursos para funcionar, além de diversos impedimentos burocráticos. Em 1938, inicia-se o funcionamento da Faculdade de Filosofia, que só será reunida às Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito em 1946. Também em 1946, o Decreto-Lei 9.323, do Governo Federal, finalmente concede às Faculdades existentes, o direito e as regalias de Universidade livre e equiparada. Concluindo o processo, em 2 de dezembro de 1950, a Lei Federal 1.254, oficializa a Universidade do Paraná. A partir de então o processo de instalação e crescimento da Universidade intensifica-se, e são inaugurados nos dez anos seguintes, os prédios da Faculdade de Ciências Econômicas (1956), da Reitoria, da Faculdade de Filosofia e do Auditório, sendo esses três últimos, inaugurados em 1958 com intensa programação festiva, realizada entre os dias 17 e 23 de outubro, no novo auditório da Universidade.

⁸ Erbo Stenzel – Boletim Informativo Casa Romário Martins. Curitiba, 15 (82) Ago 1988.

A programação incluiu concerto da Orquestra de Câmara da Rádio Ministério da Educação e Cultura, sob a regência do Maestro Alceu Bocchino, sendo solista a Senhora Lia Salgado, nos dias 17 e 18; recital de piano de Arnaldo Rebello, no dia 19; e nos dias 20, 21 e 23, às 21:00 hs, realizou-se concerto da Orquestra Estudantil e do Coral da Universidade – composto pela seção feminina da Faculdade de Filosofia -, sob a regência do Maestro Mario Garau.⁹

As comemorações por ocasião da inauguração dos novos prédios da Universidade, podem ser melhor compreendidas se levarmos em consideração as observações feitas por MARTINS, em seu trabalho que trata das universitárias residentes em Curitiba nos anos 50/60.¹⁰ A autora demonstra como no período em questão, a educação se transforma em um “valor”, sendo desejado pelos pais, como um instrumento de garantia de posição social para os filhos. Assim, era freqüente o fato dos pais, imigrantes ganhando a vida no interior, mandarem seus filhos – e muitas vezes suas filhas – estudar na capital. A idéia de que a instrução formal poderia ser garantia de posição social, está vinculada à noção – também recorrente no período – de que a educação abre as portas para o futuro, e portanto, é uma noção indissociável das idéias de progresso e desenvolvimento. A frase, “o Paraná cresce e, galgando as escadarias de sua Universidade, seus filhos crescerão com ele”, legenda de foto da época e citada pela autora acima¹¹, deixa clara a importância da Universidade e da educação e aponta para as muitas razões de se comemorar seus avanços.

Outras instituições de ensino superior, como a Faculdade de Ciências Econômicas De Plácido e Silva (atual Uniandrade), e a Faculdade Católica de Filosofia, que em 1957

⁹ Programação dos Festejos Comemorativos de inauguração dos novos edifícios da Reitoria, da Faculdade de Filosofia e do auditório da Universidade do Paraná. Arquivo de recortes UFPr, Biblioteca Pública do Pr.

¹⁰ MARTINS, Ana Paula Vosne. *Um lar em terra estranha: a aventura da individualização feminina. A casa da estudante universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1992.

oferecia os cursos de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Jornalismo, Letras Clássicas, Letras Neo-latinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática, somavam-se à Universidade do Paraná para conferir a Curitiba o título de cidade universitária:

“(...) Coroando toda essa vertiginosa faina em que se traduz uma era de decisivo progresso, enche-se Curitiba com a vibração dos seus milhares de estudantes e professores, sob a cúpula da Universidade do Paraná e ao influxo de centenas de outros estabelecimentos de ensino.”¹²

É importante lembrar que não apenas em Curitiba se intensificava a procura por cursos superiores. Trata-se de um processo amplo, que se verificava nas principais cidades do Brasil, e que estava relacionado aos processos de urbanização e industrialização que se desenrolavam no país. Esse processo aponta para duas transformações sociais que ocorrem no período: primeiro, o aumento do número de instituições de ensino superior possibilita a profissionalização de parcela cada vez maior da população (no caso dos habitantes de Curitiba, sem precisar se deslocar para outras cidades), e aumentando o número de jovens que se decidem por freqüentar um curso superior, aumenta também o número de mulheres que fazem essa opção, como veremos mais adiante.

Para se ter uma percepção mais detalhada do que significou o aumento da oferta de vagas em cursos superiores no país, vale apresentar os dados coletados por TEIXEIRA, para o decênio 1956-66, lembrando que neste período a população do país aumentou em mais de 40% ¹³:

¹¹ *Op. Cit. P. II.*

¹² Curitiba no Bolso – 6 edição – 1956/57.

¹³ TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

Curso	1956	1966	1956-100
Medicina	12650	17152	136%
Direito	20155	36363	180%
Engenharia	7798	26603	341%
Psicologia	97	1412	1456%
Agricultura	1274	4852	381%
Farmácia	1621	2619	162%
Odontologia	4808	6794	141%
Veterinária	730	1991	273%
Filosofia	13566	44802	330%
Ciências Econômicas	5749	24027	418%
Belas Artes e outras	—	3200	—

Os números acima demonstram que a procura por cursos superiores não aumenta só em Curitiba. Trata-se de um período em que todo o país acelera seu processo de industrialização, e é possível que a procura por maior escolarização decorra da necessidade de se adaptar às novas exigências do mercado de trabalho. Na outra ponta do processo, há que se considerar o aumento da população verificado no período, que certamente alavancou a abertura de escolas que oferecessem os diversos níveis de ensino.

Também o ensino secundário refletia o período de transformações por que passava Curitiba, o que pode ser constatado através da inauguração do novo prédio do Colégio

Estadual do Paraná, no Alto da Glória. Considerado na época o maior colégio da América do Sul, o novo prédio foi motivo de orgulho para os curitibanos e paranaenses, como atesta a notícia de jornal:

“O imponente edifício do Colégio Estadual do Paraná, o maior estabelecimento do gênero existente na América do Sul, que hoje será inaugurado. Monumento que honra a capacidade realizadora do homem paranaense, projetará o nome do Paraná através de nossas fronteiras como magnífica forja de brasileiros sadios e capazes de quem nossa generosa terra comum poderá esperar.” (Gazeta do Povo, 29 de março de 1950).¹⁴

O Colégio Estadual do Paraná, instituição de ensino respeitada e considerada séria, ao ser transferido para o novo prédio recebe significativo aumento no número de matrículas, com destaque para o aumento do número de matrículas femininas. Até aquela data, a opção mais freqüente para as moças que pretendessem continuar os estudos após a conclusão do Curso Ginásial, era o chamado Curso Normal que preparava as moças para lecionar para o Curso Primário. Sendo assim, poucas alunas permaneciam no antigo Ginásio Paranaense para concluir o ensino secundário, pois a grande maioria optava por realizar o Curso Normal, no Instituto de Educação. Após a instalação do CEP no novo prédio, essa situação começou a mudar. A mudança evidentemente não se deve à imponência do novo prédio, embora certamente a grandeza das novas instalações tenha sido fator levado em consideração por grande parte do público que procurou pelo Colégio. Mas acima de tudo, é preciso considerar as transformações sócio-econômicas por que passava Curitiba, bem como o fato de que nesse período começa a aumentar o interesse feminino pelas carreiras que exigiam curso superior. Embora ainda em minoria, as moças dos anos 50 fazem parte do público que procura as instituições de ensino superior existentes na cidade. Certamente ligado a este fato, está o aumento no número de moças matriculadas no Curso Secundário

¹⁴ Citado por ARCHANJO, Léa R. *Gênero e educação: relações de gênero no Colégio Estadual do Paraná 1950-60*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPr, 1996.

oferecido pelo CEP. Conforme os dados coletados por ARCHANJO,¹⁵ em 1952, havia 730 alunas no total de 3043 matriculados no Colégio; em 1957, do total de 3263 matrículas, eram 931 meninas.

Embora o crescente número de matrículas femininas se registrasse de forma mais intensa no Curso Secundário, a procura feminina pelos cursos superiores também começava a se intensificar. De acordo com os Censos Demográficos realizados em 1950, 1960 e 1970, o percentual de participação feminina no ensino superior no Paraná, passou de 8,5% em 1950 para 22,9% em 1970, registrando tendência de crescimento que se verifica até os dias de hoje.¹⁶

Mesmo considerando o aumento da procura feminina pelos cursos superiores, é possível verificar no período em questão, uma forte predominância de opção pelos cursos que habilitam ao magistério, o que pode ser explicado pelo fato de que as moças procurassem uma profissionalização, mas o fizessem levando em conta a necessidade de conciliá-la com o casamento e as tarefas domésticas. Isto porque o papel social designado à mulher estava estreitamente ligado aos papéis de mãe e esposa, como bem atestam as Escolas de Educação Familiar que proliferavam pelo país, para melhor formar as moças para o casamento.¹⁷

Assim, boa parte das estudantes que concluíam o Curso Normal ou mesmo os Cursos Clássico e Científico oferecidos pelo Colégio Estadual do Paraná, procuravam ingressar nas Faculdades existentes na cidade, especialmente nos cursos de Licenciatura, que habilitavam ao magistério nos cursos Primário e Secundário. Faz parte desse movimento a procura pelos

¹⁵ *Op. Cit.*

¹⁶ CENSOS DEMOGRÁFICOS, IBGE, 1950, 1960, 1970.

¹⁷ ARCHANJO, *Op. Cit.*

curiosos oferecidos pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, que preparavam as alunas para lecionar nos cursos Primário e Ginásial.

1.3. Arte e cultura na cidade que se transforma

Embora apresentando contornos de cidade provinciana e pacata, Curitiba apresentava nos anos 40/50 uma quantidade razoável de atividades culturais e artísticas, dirigidas a um público atento e exigente.

A partir dos anos 40, tanto o cinema quanto o Rádio fazem parte da vida dos curitibanos. Em 1956, a cidade conta com nove cinemas e sete emissoras de rádio,¹⁸ cuja programação, bastante diversificada, atrai a atenção de parcela significativa da população, inclusive com programas ao vivo, que levavam o público aos auditórios das emissoras, como o programa de calouros da PRB-2, realizado aos domingos durante os anos 50.

Mas havia também na cidade uma programação menos popular, que incluía recitais de canto lírico, concertos de música clássica, apresentações de dança. Entre 1945 e o fim dos anos 50, os jornais registram uma programação bastante variada, incluindo apresentações de artistas brasileiros e estrangeiros. Nesse período, apresentam-se em Curitiba, às vezes em salas de cinema, às vezes nos salões do Clube Concórdia, ou no recém-inaugurado auditório do Colégio Estadual do Paraná, a soprano carioca Edyr de Fabris, o pianista francês Henry Jolles acompanhado de orquestra de cordas, os Meninos Cantores de Viena, o pianista húngaro Peter Frankl, a soprano norte-americana Theresa Greene-Coleman, o Quinteto de Sopros Alemão, entre muitos outros artistas.¹⁹

¹⁸ Curitiba no Bolso – 6 edição – 1956/57.

¹⁹ SCABI – arquivo de recortes de jornais da Casa da Memória.

1.4. A Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – SCABI

Por trás da realização dessas apresentações, está a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – SCABI, uma sociedade sem fins lucrativos que tinha por objetivo promover as atividades artísticas no Paraná.

Em 27 de janeiro de 1945 a SCABI realiza seu concerto inaugural, contando com a presença de renomados músicos paranaenses. O concerto se realiza com a presença do Trio Paranaense: Reneé Devraïne, piano; Bianca Bianchi, violino; Charlotte Frank, violoncelo. Na segunda parte do programa, apresentam-se Ernani Braga ao piano, acompanhando a cantora lírica Maria Kareska.

A partir de então, diversos concertos, recitais e apresentações artísticas se realizam através da iniciativa e coordenação da Sociedade. Em 1946, notícia publicada em jornal local afirma que no ano anterior, perto de 18 mil pessoas compareceram aos concertos promovidos pela SCABI (O DIA, 14.05.46), demonstrando a sua capacidade de realização,²⁰ já que esse número representava aproximadamente 10% da população da cidade.

A partir da escassa documentação disponível sobre as atividades da Sociedade, é possível perceber que ela de fato procurava tornar mais atraente a agenda artístico-cultural da cidade: em 1947, ela promoveu 33 concertos e recitais, apresentando 28 artistas, sendo 19 brasileiros e 9 estrangeiros. No mesmo ano, realizou dois concertos em Paranaguá por ocasião das comemorações de aniversário da cidade, e um em Ponta Grossa; em 1948, a

²⁰ SCABI – Arquivo de Recortes – programas de concertos e notícias de jornais – 1945-60. Casa da Memória, Fundação Cultural de Curitiba.

Sociedade contava com 433 sócios e realizou 29 concertos e recitais; em 1949, foram 31 concertos; em 1950, 26, e em 1952, ano do último relatório a que tivemos acesso, foram realizados 19 concertos e recitais.

Além dos concertos e recitais, a SCABI promovia concursos de cunho artístico-cultural e realizava conferências sobre temas relacionados à arte, como a do Prof. H. J. Koellreutter sobre “Problemas fundamentais da estética da arte” e a do Prof. Enio de Freitas e Castro, “Pontos culminantes da evolução musical”, ambas proferidas em 1950, durante as comemorações do centenário do compositor brasileiro Leopoldo Miguez.

Em 1947, a SCABI participa da realização do IV Salão Paranaense de Belas Artes, cuja comissão julgadora é composta por David Carneiro, Fernando Correia de Azevedo (Presidente da SCABI), Oscar Martins Gomes e Saul Lupion de Quadros. Entre os premiados, encontram-se nomes que se tornarão representativos da arte paranaense, como Guido Viaro, Leonor Botteri, Frederico Lange de Morretes e João Turin. Na instalação do IV Salão Paranaense de Belas Artes, foram entregues os prêmios aos vencedores do Concurso Paranaense de Solistas, também promovido pela SCABI.²¹

Ainda em 1947, a SCABI inicia o movimento para a criação de uma “escola de música e belas artes oficial, reconhecida pelo governo federal”²² e organiza uma reunião com a presença dos presidentes de todas as principais entidades culturais de Curitiba. A reunião foi realizada no Instituto de Educação, com a presença dos diretores do Instituto de Educação e do Colégio Estadual do Paraná e dos presidentes da Academia Paranaense de Letras, Centro de Letras do Paraná, Círculo de Estudos Bandeirantes, Sociedades de Amigos de Alfredo Andersen e Centro Paranaense Feminino de Cultura. A partir de então

²¹ *Idem.*

²² SCABI – Relatório de 1948.

várias reuniões foram realizadas no mesmo local e envolvendo as mesmas agremiações, com o intuito de desenvolver uma proposta de criação da Escola, a ser entregue ao então Governador do Estado, Moysés Lupion. A proposta desenvolvida sugeria que o Estado fornecesse o prédio, o material e o mobiliário necessários ao funcionamento da Escola; sugeria ainda que o Professor Fernando C. Azevedo fosse posto à disposição da Escola, sendo portanto dispensado de suas atividades de professor no Instituto de Educação; a SCABI se comprometeria a manter a escola sem ônus para os cofres públicos.

A proposta foi entregue ao Governador, que “compreendendo o alcance da iniciativa que se projetava, prometeu todo o apoio, aceitando na íntegra a fórmula apresentada pelos intelectuais paranaenses”.²³

No dia 5 de janeiro de 1948, o governador do Estado, Moysés Lupion, “assinou decreto designando o Professor Fernando C. Azevedo para, junto ao Ministério da Educação e Saúde, estudar e promover os entendimentos necessários à instalação de uma Escola de Música e Belas Artes em Curitiba.”²⁴

1.5. A Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP

A partir da proposta entregue ao Governador do Estado do Paraná, Moysés Lupion, pelo grupo representado pela SCABI, o Prof. Fernando C. Azevedo foi ao Rio de Janeiro, a fim de iniciar os trabalhos necessários, junto ao Ministério da Educação e Saúde, para a fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Embap. Através dessa viagem, o Professor estudou no Rio de Janeiro, em Niterói, em Minas Gerais e em São Paulo, a

²³ *Idem.*

²⁴ DUARTE, Henriqueta S. M. G. EMBAP – Histórico: 1948-1978. Documentação da Escola.

organização das escolas de música e belas artes, trazendo desses lugares farto material informativo, que pudesse orientá-lo nos trabalhos necessários à formação da nova escola. Atendendo também a um pedido da SCABI, veio do Rio de Janeiro uma funcionária da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, enviada pela maestrina Joanídia Sodré, diretora daquele estabelecimento, a qual organizou os trabalhos de secretaria.

Posto pelo Governador do Estado à disposição da nova escola, o Prof. Fernando C. de Azevedo dedicou-se aos trabalhos relativos à sua organização e, finalmente, em 19 de abril de 1948 foi solenemente inaugurada a Embap, com a presença do Governador do Estado, Secretários de Estado, Arcebispo Metropolitano, Prefeito Municipal e outras autoridades.²⁵

Segundo as palavras de Fernando C. de Azevedo,

“(...) a Escola funcionou regularmente durante todo o ano com regular número de alunos e é hoje, sem dúvida, mais uma iniciativa vitoriosa, derivada de nossa Sociedade.”²⁶

Durante os dez anos seguintes, a Embap se consolidou através do funcionamento regular dos cursos de Pintura, Escultura e Música, reconhecidos oficialmente pelo Decreto 36.627, de 22 de dezembro de 1954, assinado pelo então Presidente da República, João Café Filho.

Instalada inicialmente no prédio de nº 50 da Rua Emiliano Perneta, a Embap ali funcionou durante os três primeiros anos; em 1951, o Governo do Estado cedeu o prédio de nº 179 da mesma rua, para onde a Escola foi transferida, após as obras necessárias de adaptação.

O primeiro Diretor da Escola foi o próprio Professor Fernando C. de Azevedo, responsável pela sua criação; estava estabelecido no regimento, que o Diretor seria sempre nomeado livremente pelo Governador do Estado, fato esse que, por decisão do Conselho

²⁵ SCABI – Relatório de 1948.

²⁶ *Idem*.

Nacional de Educação foi modificado, passando o Diretor a ser nomeado pelo Governador, a partir de lista tríplice apresentada pelos integrantes da própria congregação. Os Diretores seguintes foram os Professores Osvaldo Pilotto e David Carneiro, posteriormente substituídos por novo mandato do Prof. Fernando C. de Azevedo, então titular da cadeira de História da Música.

Em 1958, em Memorial redigido com a finalidade de obter recursos do Estado para o funcionamento pleno da Escola, a Direção da mesma apresenta um quadro aproximado das condições de seu funcionamento:

- mais de dez anos de funcionamento ininterrupto;
- atualmente possui perto de 300 alunos matriculados nos seus cursos de Pintura, Música e Escultura, tendo já formado mais de 500 alunos nos vários cursos mantidos pela Escola;
- o funcionamento da Escola é normal, conforme poderá ser constatado pelas plantas, fotografias e quadros anexos;
- acha-se a Embap perfeitamente integrada ao meio artístico-cultural do Paraná, podendo fazer provas do alegado, desde que seja solicitado;
- as necessidades nacionais de artistas com sólida formação profissional são sobejamente conhecidas;
- no Brasil, poucas Escolas de Música e Belas Artes funcionam legalmente, diplomando sempre um reduzido número de artistas, advindo daí, a grande procura de (sic) profissionais de valor em todo país;
- no sul do Brasil, existem apenas duas Escolas de Música e Belas Artes, como sejam as de Porto Alegre e Curitiba, o que vem confirmar a necessidade de ampará-las para que continuem na sua missão elevada de dar artistas ao país;
- poucas são as Escolas de Música e Belas Artes existentes no Brasil, as quais bem distribuídas como estão, demonstram não haver possibilidade de excesso de vagas e despesas supérfluas para sua manutenção.²⁷

O trecho do memorial acima citado demonstra como a Escola se encontrava, por ocasião de completar seus dez anos de funcionamento. Os esforços para mantê-la, envolvendo diversas pessoas, no entanto, esbarravam na falta de verba.

²⁷ Memorial apresentado ao Sr. Dr. Clovis Salgado, DD. Ministro da Educação e Cultura, pleiteando os benefícios do Art. 7, da Lei 1.254, de 04.12.50, e Relatório de 10 anos de funcionamento.

Na tentativa de obtê-la através do Governo Federal, a direção da Escola pode ter superestimado os números referentes aos alunos, da mesma forma que parece exagerar um pouco, ao insistir “na missão elevada de dar artistas ao país”.

Na virada dos anos 50 para os 60, a Embap sofre profunda reestruturação, decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1962. A partir de então os cursos ofertados pela Escola são divididos em Básicos, Intermediários e Superiores, atendendo a públicos diferenciados e estando em conformidade com o ensino ofertado por outras escolas. Até então, os cursos ofertados não exigiam como pré-requisito a conclusão do Ensino Médio, na época Curso Secundário. Assim, os cursos eram oferecidos sob o formato de cursos livres, sem oferecerem ao final um certificado de conclusão de curso superior.

Por ocasião da mudança no regime de funcionamento da Escola, quando a conclusão do Curso Secundário passou a ser obrigatória para a inscrição no Exame de Seleção, notícias na imprensa afirmaram que a Embap perderia clientela para seus cursos, o que não se verificou. Já no primeiro Exame realizado após a modificação, foi possível constatar que a procura pelos cursos se manteve estável.

Desde a fundação da Escola, em 1948, a procura pelas vagas ofertadas foi majoritariamente feminina. Funcionando inicialmente em um sistema de cursos de formato “livre”, a Escola abriu vagas para os cursos de Música, Pintura e Escultura. Considera-se “livre” o formato dos cursos, por duas razões: primeiro, pela inexistência da exigência de comprovação da conclusão do Curso Secundário para ser aceito na instituição; (exigência esta que só passará a ser feita a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1962) e segundo, pelo fato do aluno poder cursar diversas disciplinas isoladas, não obrigatoriamente mantendo uma relação sequencial entre elas, e podendo o aluno formar-se em uma ou outra disciplina, sem ter concluído todo o curso.

Para a realização deste trabalho, foram analisados os registros de matrículas dos alunos, no período compreendido entre 1948 e 1974.

Como há algumas lacunas nos registros de matrículas, foi analisado também o livro de Atas de Colação de Grau do mesmo período, com o intuito de compensar a falha na documentação. Dessa forma, foi possível obter uma ampla cobertura do período em questão, no que diz respeito não só ao número de alunos que passaram pela Embap, como também no que confere à sua distribuição por sexo.

Assim, no período aqui considerado – anos 50/60 – matricularam-se na Embap 734 alunos, dos quais apenas 135 eram rapazes, representando portanto apenas 18,3% do total. A partir dessa análise, a presença feminina ganhou visibilidade, uma vez que tornou-se evidente que elas eram maioria em todas as turmas, de ambos os cursos.

A partir desta constatação, interessa-nos desvendar um pouco do cotidiano das alunas da Escola, e relacioná-lo com um processo mais amplo que, como já foi indicado, aponta para a busca de uma maior escolarização paralela ao esforço de conciliação de uma carreira com o casamento.

Assim, conhecer as alunas da Embap dos anos 50 e 60, pode ser um caminho para compreender como se constitui o imaginário feminino da época, e como essas moças lidaram com o equilíbrio entre esse imaginário e a realidade individual de cada uma.

Os dois trabalhos já citados até aqui, de ARCHANJO e MARTINS, consideram essa mesma busca de equilíbrio, através do exame dos casos das alunas do Colégio Estadual do Paraná e das moradoras da Casa da Estudante Universitária de Curitiba, respectivamente. Ambos consideram as trajetórias individuais das estudantes e sua relação com o contexto social da época, o que inclui visões de mundo específicas, padrões morais, enfim, representações sociais acerca dos papéis sexuais, do casamento, da profissão.

Aqui se consideram os mesmos aspectos, com a diferença de que no caso da Embap, todas as alunas buscam a escolarização através de cursos que as habilitam ao cargo de professora. Este detalhe ganha importância ao se perceber que o magistério, por ser uma profissão que permite o trabalho em regime de tempo parcial, possibilita a perfeita conciliação com as atividades domésticas e os cuidados com os filhos, o que parece estar em absoluta consonância com os valores morais da época.

Além disso, parece relevante considerar que a formação na área de música também estava associada aos modelos de comportamento feminino da época. Dessa forma, se ser professora parecia uma alternativa interessante que se apresentava às moças, ser professora de música ou artes plásticas se apresentava como alternativa ainda mais valorizada.

Neste sentido, compreender melhor as razões que moviam as alunas da Embap, conhecendo suas trajetórias individuais, e como e por que elas chegaram até ali, faz parte dos objetivos deste trabalho.

Através de entrevistas com ex-alunas e ex-professoras, que freqüentavam as salas de aula da Escola durante os anos 50 e 60, é possível começar a perceber como aquele espaço social refletia o contexto social mais amplo, ao mesmo tempo que se constituía como um universo à parte. Enfim, é intenção deste trabalho saber como as representações sociais acerca dos papéis sexuais interferiam na manipulação das trajetórias individuais. Para isso, associar padrões de comportamento veiculados pela imprensa da época com relatos das trajetórias individuais das ex-alunas, parece ser um caminho possível.

Capítulo II:
Modelos de mulher e
mulheres de verdade

2.1. A vida urbana

No capítulo anterior, foram resgatadas as transformações ocorridas em Curitiba no decorrer do período compreendido entre 1940 e 1970, levando em conta o aumento da população bem como a reorganização do espaço físico da cidade para atender às necessidades geradas por esse fator. O crescimento da cidade trouxe consequências em termos não apenas de adequação da infra-estrutura urbana, mas também de modificações na economia da cidade, como mudanças na estrutura de emprego e ocupação da mão-de-obra, alterando a maneira da população “ganhar a vida”. Com base nessas afirmações, é possível concluir que é nesse período que Curitiba converte-se efetivamente em uma cidade.

Essas considerações apontam para a possibilidade de associar o processo de urbanização às transformações ocorridas nas relações sociais, para melhor compreender o processo. Segundo WIRTH, a vida nas cidades determina comportamentos específicos, não encontrados em outro tipo de organização social (o autor refere-se especificamente à vida nas comunidades rurais, considerando a oposição vida urbana/vida rural).¹

Neste sentido, o fato de estarmos lidando com um processo social que se desenrola em um centro urbano, faz com que seja necessário levarmos em conta a sua especificidade. Para tanto, parece importante começarmos por compreender o que o autor considera uma cidade.

Na impossibilidade de encontrar uma definição sociológica de cidade, posta em termos satisfatórios, o autor a desenvolve, de forma um tanto imprecisa mas suficiente para conduzir as considerações que ele propõe: “uma cidade pode ser definida como um núcleo

¹ WIRTH, Louis. *O urbanismo como modo de vida*. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Guanabara Ed., 1987.

relativamente grande, denso e permanente, de indivíduos socialmente heterogêneos”.² Por *indivíduos socialmente heterogêneos*, entendam-se indivíduos com origens sociais e trajetórias individuais diferenciadas, reunidos em um mesmo centro urbano por força da atração que a cidade exerce sobre as populações de lugares menores, que a ela se dirigem em busca de trabalho e condições de vida consideradas melhores. No caso específico de Curitiba, além desse fator como aglutinador de indivíduos socialmente heterogêneos, devem ser também considerados os descendentes de imigrantes, bem como os migrantes, vindos de outras regiões do sul do país, o que poderia favorecer a composição heterogênea da população.

Para além de uma possível definição de cidade, WIRTH contribui com algumas proposições acerca da especificidade da vida urbana, que sem dúvida auxiliam no processo de compreensão do fenômeno.

Considerando que a heterogeneidade dos habitantes da cidade faz com que cada indivíduo esteja sujeito a uma grande diversidade de estímulos e influências, o autor sugere que o morador dos centros urbanos desenvolve um modo *blasé* de se relacionar com os outros e de viver, como se estivesse tentando se defender de tantas influências. Este modo *blasé* de viver se concretiza numa atitude quase apática desenvolvida pelos indivíduos, como se eles permanecessem indiferentes a tantos estímulos. Isto explicaria a frieza e superficialidade das relações sociais desenvolvidas em contextos urbanos, o que seria uma reação individual às dificuldades impostas pelo modo urbano de vida.

Na mesma linha, o autor aponta outras características da vida social desenvolvida nas cidades, tais como a influência cada vez menor da família nas decisões individuais, bem como a pluralidade de papéis sociais vividos por um mesmo indivíduo, já que cada um

² *Op. Cit.*, p.104.

pertence e/ou se relaciona com diversos grupos sociais, e não apenas com as redes de parentesco e vizinhança como costumava acontecer nas comunidades rurais.

Todas essas condições, impostas pelo modo de vida urbano, transformariam essencialmente os indivíduos, modificando não apenas a sua maneira de viver, mas também e principalmente, a sua visão de mundo.³

Retomando WIRTH, pode ser interessante conhecer parte do retrato pintado por ele, da vida social nos centros urbanos:

“Nas cidades, é mais provável que as mães estejam empregadas, mais frequentemente há inquilinos nas casas de famílias, os casamentos tendem a ser retardados e a proporção de pessoas solteiras e não-comprometidas é maior. (...) A família como unidade social está emancipada do grupo de parentesco maior, característico do campo, e os membros individuais seguem seus próprios interesses divergentes na sua vida vocacional, educacional, recreativa, religiosa e política.”⁴

Sabendo que WIRTH refere-se aos centros urbanos localizados nos Estados Unidos, o que talvez possa incluir cidades de dimensões maiores do que as aqui encontradas, é possível estabelecer uma relação entre as proposições do autor e a realidade social aqui considerada, já que no período em questão, Curitiba passa por um processo intenso de crescimento populacional, o que, mantidas as proporções, provoca transformações no modo de vida de seus moradores.

Além deste fato, é bom lembrar que no texto aqui considerado, o autor em questão, buscando uma definição de cidade, nega a pertinência de dados numéricos como possíveis definidores :

“Caracterizar uma comunidade como sendo urbana, apenas tomando como base o tamanho, é obviamente arbitrário. É difícil defender a presente definição do recenseamento que designa como urbana uma comunidade de 2.500 ou mais habitantes e

³ VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. Notas para uma antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 2e, 1987.

⁴ *Op. Cit.*, p.118.

todas as outras como rurais. (...) , nenhuma definição de urbanismo poderá ser considerada satisfatória apenas considerando os números como único critério⁵

Assim, é possível concluir que não é propriamente o número de habitantes de uma localidade que lhe confere o estatuto de centro urbano, mas pelo contrário, o autor aponta para uma organização social específica e um modo de vida diferenciado, desprezando os critérios numéricos em suas proposições.

Essas considerações apontam para a compreensão do processo de busca por maior escolarização por parte das mulheres, identificado em Curitiba no período 50/60, bem como no resto do país, como um processo que está intimamente ligado à urbanização e industrialização do Brasil, como já foi indicado anteriormente.

O que está sendo sugerido é que a procura feminina por cursos superiores faz parte de um fenômeno mais amplo, que diz respeito à transformação em todo o país, que ocorre nos centros urbanos, nos quais se instalam as instituições de ensino superior, e onde acima de tudo, estabelece-se a procura por oportunidades de trabalho que exigem instrução formal.

Lembrando no entanto, que essas transformações, embora abram novas possibilidades de trabalho para as moças, especialmente as pertencentes às camadas médias como as alunas aqui consideradas, nem sempre implicam em um rompimento com os papéis sociais tradicionalmente considerados femininos.

Elas têm acesso a uma escolarização maior, e por isto se qualificam para algumas profissões, mas essas profissões em geral, mantêm uma relação de continuidade com os papéis sociais tradicionais. Ser professora primária, como se verá mais adiante, é uma ocupação feminina por excelência, já que é entendida como um prolongamento do papel de

⁵ *Op. Cit.*, p.100.

mãe; ou professoras de piano, que inclusive lecionam em sua própria residência, o que permite a perfeita conciliação com os afazeres domésticos.

Nessa época, a presença feminina nos lugares públicos já se fazia notar, rompendo com a idéia tradicional que associa mulheres com o confinamento ao espaço doméstico. Não apenas as moças das camadas inferiores da população transitavam por espaços públicos em função de suas ocupações profissionais, como também ~~as jovens mulheres das camadas médias~~ circulavam pela cidade para realizar suas atividades estudantis. Também é importante ~~considerar os deslocamentos motivados pelo lazer, como demonstra o depoimento abaixo:~~

~~Nós íamos muito ao cinema nos finais de semana. Mas quando estava tempo bom, nos meses mais quentes do ano, eu costumava fazer passeios à pé pela cidade. Convidava uma amiga, e saíamos. Quando víamos, estávamos na (Av.) N. Sra. Da Luz, onde só havia mato! Também era comum fazermos pique-niques lá pros lados do Bacacheri, onde só havia chácaras e era muito agradável. (M.J.)⁶~~

Assim, as moças circulavam pela cidade, e nem sempre acompanhadas por rapazes. Tanto o depoimento acima, que cita o convite a uma amiga, como o trecho abaixo, de outra entrevistada, demonstra que elas circulavam bastante e freqüentemente desacompanhadas:

~~O cinema era, pra mim, o melhor programa. Eu ia muito! Às vezes, meu primo me fazia companhia, mas nem sempre era possível... aí eu organizava um grupinho, três ou quatro colegas de escola... Nós não perdíamos filme bom! (M.L.)⁷~~

Perceber que essas moças, alunas da Embap, para freqüentar a instituição devem residir na capital, e passam portanto a estar expostas ao modo de vida urbano, numa cidade que se transforma de maneira razoavelmente rápida, leva a que se considere que possivelmente as características desse modo de vida, a que se refere WIRTH, possam exercer alguma influência sobre a forma pela qual elas conduzirão sua trajetórias individuais. Em outros

⁶ A informante foi aluna da Embap no início dos anos 60.

termos, é possível que a influência das famílias passe a ser gradativamente neutralizada e mediada por outras influências; é possível portanto que novos valores sejam incorporados à visão de mundo dessas alunas.

2.2. Sociabilidades

Uma instituição de ensino superior nos anos 50 ou em qualquer época, é um espaço que possibilita encontros sociais. Levando-se em conta o fato da Embap estar localizada numa capital, nesse período bastante procurada por migrantes, o que promovia o encontro de indivíduos com histórias pessoais diferenciadas como já foi indicado, é possível mapear as formas de sociabilidade presentes nesse contexto.

Considerando sociabilidade simplesmente como “as redes que nascem espontaneamente das relações que cada indivíduo mantém com os outros”⁸, importa aqui o reconhecimento da interação entre os indivíduos promovida pelo fato deles freqüentarem uma mesma escola.

Por outro lado, importa reconhecer que a Embap está inserida em um espaço social maior, com o qual interage respondendo às transformações sociais que ocorrem no período.

Neste sentido, vale considerar as proposições de ELIAS, que afirmam haver uma relação de interdependência tanto entre os diversos grupos sociais quanto entre os indivíduos e a sociedade.⁹ Assim, é preciso levar em conta a interação entre a Embap e a sociedade mais

⁷ A entrevistada foi aluna da Embap nos anos 50. Tendo vindo de Ponta Grossa para estudar em Curitiba, hospedou-se na casa dos tios, onde residiu até se casar.

⁸ BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond (org.). *Tratado de sociologia*. Trad. Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, pp. 65-106.

⁹ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. V. I e II. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ampla, bem como os diversos níveis de interação que seus alunos desenvolvem entre si e com outros grupos sociais.

Buscando compreender como as alunas da Embap manipulam suas trajetórias individuais, lidando com valores e práticas sociais legitimadas (ou não) pela sociedade da época, é possível considerar as proposições de ELIAS que organizam a relação indivíduo/sociedade.¹⁰

Para este autor, o indivíduo deve ser considerado como não-livre e sim como dependente do grupo social, ou seja, como alguém que por encontrar-se inserido em diversas configurações sociais desde o nascimento, constrói-se a partir e através das influências recebidas do meio social, desenvolvendo exatamente aí as condições necessárias para viver em sociedade. Neste sentido, Elias concebe o indivíduo como produto e produtor da sociedade.

Como decorrência do que foi dito acima, ELIAS considera que a partir das configurações sociais a que esteja exposto, o indivíduo desenvolverá um determinado *habitus*, resultado da influência externa, que incidirá sobre seu comportamento, atitudes e opções pessoais.

Dessa forma, as influências a que estão sujeitas as alunas da Embap resultarão na constituição de um *habitus* que será determinante no processo de individualização de cada uma delas. As experiências e os aprendizados sociais vivenciados contribuirão para as escolhas pessoais, bem como para a forma de lidar com o leque de possibilidades de ação apresentadas pelo meio em que elas vivem.

¹⁰ *Op. Cit.*, vol. II, *Introdução*.

Assim, uma instituição de ensino superior pode ser considerada como um local em que os indivíduos interagem e portanto se expõem a múltiplas influências, sendo em função disso um local com significativo peso na formação do *habitus* de seus alunos.

Convém lembrar que Elias compreende as configurações sociais como algo dinâmico, em constante processo de transformação; sendo o *habitus* construído a partir das relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio social, também ele se apresenta como algo dinâmico, passível de sofrer transformações. Portanto, está sendo considerada aqui, a noção de *habitus* construída por ELIAS, que neste aspecto particular - o caráter dinâmico - , nega a noção de *habitus* construída por BOURDIEU¹¹ , que explica a imutabilidade das estruturas sociais, e portanto pressupõe a reprodução permanente de valores e práticas sociais.

2.3. Educação e gênero

A intenção de recuperar a forma pela qual as alunas da Embap manipulam suas trajetórias individuais levando em conta as possibilidades de ação oferecidas pela sociedade da época, insere este trabalho num leque muito amplo e diversificado de estudos intitulados “de gênero”. Entre as muitas formas de definir gênero encontradas na extensa bibliografia sobre o assunto, aqui se privilegiará a noção segundo a qual tal categoria deve ser concebida como “construção social e cultural das diferenças sexuais”¹², definição que leva em conta não apenas as relações entre os gêneros, mas acima de tudo o processo

¹¹ DÉCHAUX, Jean Hugues. *Elias et Bourdieu: analyse conceptuelle comparée*. Archives Européennes de Sociology, Cambridge, 34, 1993.

¹² RAGO, Margareth. *Descobrendo historicamente o gênero*. Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, UNICAMP, (11) 1998, pp. 89-98.

cultural e social de construção das identidades sexuais. A autora discute as relações de gênero de forma mais ampla que a habitualmente encontrada. Para além da percepção da dominação masculina, a autora aponta para a “dimensão sexual que constitui nossa subjetividade e que habita nossas práticas cotidianas, muito além das relações especificamente sexuais, como as entendemos.”¹³ Neste sentido, são levados em conta aspectos constitutivos da subjetividade feminina, que determinam a construção de uma visão de mundo feminina, bastante diferenciada da masculina, decorrente do processo de socialização a que são submetidas as mulheres ao longo da história. Baseando as diferenças existentes entre os gêneros no resultado “de experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas sexualmente”, a autora afirma a existência de diferenças que vão muito além das determinadas biologicamente e mesmo da simples percepção de papéis sexuais construídos socialmente. O texto afirma que as mulheres “têm leituras do mundo bastante diferenciadas das dos homens, que agenciam o espaço de outra maneira, que o recortam a partir de uma perspectiva particular.” Enfim, considerando as diferenças existentes entre os gêneros como algo inscrito na cultura, a autora aumenta as possibilidades de utilização do conceito.

Também MORAES¹⁴ sinaliza na mesma direção, considerando a ordem cultural como “modeladora de mulheres e homens”¹⁵, assinalando que gênero é um conceito que inclui o sexo biológico, investido dos valores e atributos que a cultura lhe fornece.¹⁶

Assim, ao tentar recuperar o cotidiano das alunas da Embap para compreender a forma através da qual elas lidam com os limites impostos pela sociedade da época, de um lado, e

¹³ *Op. Cit.*, p. 96.

¹⁴ MORAES, Maria Lygia Quartim de. *Usos e limites da categoria gênero*. Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, UNICAMP, (11) 1998, pp.99-105.

¹⁵ *Op. Cit.*, p.100.

¹⁶ KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino*. São Paulo: Imago, 1998. Citado por Moraes.

suas expectativas em relação ao futuro, de outro, a intenção é considerá-las como mulheres concretas, inseridas na cultura de um época, e que portanto têm suas visões de mundo e suas identidades sociais moldadas pelo meio social em que estão inseridas. Nesse sentido, o comportamento de cada uma delas deve ser entendido como algo produzido naquele contexto social, mediado por suas identidades particulares de gênero e classe social.

A intenção de conhecer melhor o universo das alunas da Embap nos anos 50/60, passa pela necessidade de compreender um período da história recente do país. Período marcado por grandes transformações econômicas, que determinam mudanças no comportamento das pessoas. Sabendo que “a história não recupera o real no passado, mas constrói um discurso sobre ele, trazendo tanto o olhar quanto a própria subjetividade do historiador que recorta e narra o passado, deixando explícito que o domínio que os historiadores têm é sempre parcial,”¹⁷ aproximar-se da realidade de um determinado período, ainda que de forma incompleta, pode ajudar a compreender como se estabeleceram as relações sociais naquele período e como os sujeitos sociais que vivenciaram a época o fizeram.

Importante considerar que a tentativa de recuperação do cotidiano feminino em uma instituição de ensino superior de Curitiba, durante os anos 50 e 60, não procura alinhar este trabalho nem com os trabalhos feministas que adotam uma perspectiva de “vitimização” da mulher, a partir da constatação da dominação masculina exercida sobre elas, nem com a literatura que adota uma perspectiva de análise através da qual se privilegia a “rebeldia” feminina, num processo que redundava numa “heroicização” das mulheres.¹⁸ Aqui se pretende conhecer o cotidiano das alunas para considerá-lo parte de um processo mais amplo, que alia transformações urbanas e econômicas às transformações sociais ocorridas

¹⁷ MATOS, Maria Izilda S. de. *Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea*. Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, UNICAMP, (11) 1998, pp.67-75.

no período. Os processos de urbanização e industrialização, que de certa forma concorreram para tirá-las de dentro do espaço doméstico e inseri-las no mercado de trabalho, fizeram com que fossem revistos por toda a sociedade os papéis sociais destinados às mulheres. Num processo amplo e que engloba múltiplos fatores e determinantes, as mulheres foram assumindo novas funções dentro da sociedade, além das atividades domésticas, até então designadas exclusivamente a elas, entendidas como funções *naturalmente* femininas.

Faz parte desse processo a procura feminina por cursos superiores, e aí incluem-se os cursos ofertados pela Embap.

Buscando profissionalização, as alunas da Embap vão frequentar os cursos de música, o que as habilitará a lecionar tanto em escolas como em academias particulares, ou em suas próprias casas.

Entendido o magistério como profissão feminina, os cursos da Embap quase não atraem rapazes. Em todas as turmas analisadas as moças constituem maioria absoluta, como já foi demonstrado anteriormente.

Para elas, no entanto, os cursos ofertados pela instituição se apresentam como opção interessante. Primeiro, como possibilidade de aprofundar o conhecimento, diferenciando-as portanto das professoras primárias com apenas o Curso Normal concluído; além disso, por tratar-se de um conhecimento muito associado à feminilidade: a música. Ser professora de música, se apresenta portanto como uma profissão valorizada e considerada adequada às mulheres.

¹⁸ *Op. Cit. p. 69.*

Lembrando que as moças aqui consideradas, em sua maioria, já tinham acesso à educação musical desde pequenas. Na maior parte dos relatos apresentados a seguir, as aulas de piano aparecem como algo que as acompanhou desde a infância.

2.4. Modelos e padrões de comportamento feminino

Já foi dito anteriormente que aqui se considera a interdependência¹⁹ entre os indivíduos e a sociedade como produtora de práticas sociais e comportamentos; também já foi mencionado que a interação social submete os indivíduos a influências diferenciadas que determinam a construção de *habitus* diversos. A intenção presente nessas colocações é a de considerar a sociedade como algo que articula múltiplos elementos que produzem um resultado que de alguma forma se inscreve no *habitus* de cada um de seus integrantes, o que faz com que esses elementos sejam constantemente reelaborados individualmente, produzindo comportamentos e tomadas de posição.

Dessa forma, a vida social é algo múltiplo, diverso, complexo, que permite a coexistência de diferentes valores e crenças possibilitando também múltiplas formas de ação para os indivíduos.

Embora seja possível em alguns momentos identificar a existência de valores e crenças que determinam modelos de comportamento mais difundidos e aceitos do que outros, raramente é possível identificar um único padrão que prevaleça sobre os outros de forma mais evidente.

Neste sentido, buscando compreender que elementos presentes na sociedade curitibana dos anos 50/60 podem ter servido de referência às escolhas pessoais das alunas da Embap, e

considerando que além do cinema, as revistas se constituíam em uma fonte de informações bastante valorizada pelas moças da época, tentamos identificar os modelos de comportamento feminino veiculados pela imprensa do período.

A partir da leitura dos já citados trabalhos de ARCHANJO²⁰ e MARTINS²¹, optamos pela realização de levantamento junto a publicações do período, com o intuito de complementar as conclusões a que os referidos trabalhos chegaram.

Para isto, foi realizada especialmente para este trabalho, pesquisa que considerou especificamente duas revistas de circulação nacional que eram bastante lidas no período em questão: as revistas O Cruzeiro e Manchete.²²

Portanto, os comentários apresentados a seguir, baseiam-se em parte nos trabalhos acima citados e em parte na referida pesquisa.

Especialmente durante os anos 50, era comum a presença de “colunas femininas” nos jornais que circulavam diariamente em Curitiba. O jornal “O Estado do Paraná”, por exemplo, publicou durante a maior parte deste decênio a coluna “Mantenha sua juventude”, assinada por Josephine Lowman.²³ Nos artigos publicados nessa coluna, a autora invariavelmente enfocava os cuidados com a beleza, com a casa e com os filhos. Alguns artigos vinham acompanhados de fotos de mulheres tomadas como exemplo de mulheres modernas: geralmente atrizes do cinema norte-americano ou primeiras-damas. Em algumas ocasiões, eram apresentadas entrevistas com “especialistas”, como é o caso de uma entrevista realizada com um professor de psicologia, “especializado em assuntos relativos

¹⁹ ELIAS, Norbert. *Op. Cit.*

²⁰ *Op. Cit.*

²¹ *Op. Cit.*

²² A pesquisa realizou-se através da análise de cinco exemplares de cada revista, por ano, no período compreendido entre 1950 e 1960.

²³ Citado por ARCHANJO, Léa R. *Op. Cit.* p. 95.

ao matrimônio”.²⁴ Na referida entrevista, o professor comenta o fato de algumas mulheres trabalharem fora de casa, afirmando que algumas vezes a situação financeira da família a que a mulher pertence exige esse comportamento, mas salientando que ela deve tomar cuidado e não se dedicar demais ao trabalho formal em detrimento das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos, consideradas pelo professor tarefas *muito mais importantes*, que quando não satisfatoriamente realizadas, podem provocar na mulher um sentimento de “frustração”.

A “frustração”, presente no parecer do especialista, apresenta-se como decorrência do fato da mulher precisar, em função de suas características inatas, se realizar através do casamento e da maternidade. Assim, caso ela não vivenciasse “plenamente” esse papel - naturalmente a ela designado -, sua felicidade seria sempre incompleta.

Outros artigos da época apontam na mesma direção. O trabalho feminino fora do lar é socialmente aceito quando se faz efetivamente necessário, por dificuldades financeiras, mas sempre visto com restrições, uma vez que a presença feminina no lar é compreendida como alicerce necessário à manutenção da harmonia da vida familiar.

Considerada como responsável pela felicidade da família, a presença da mulher junto aos filhos e ao marido é entendida na época como uma *missão naturalmente feminina*, e portanto a mais importante missão reservada às mulheres. Exemplo desta concepção acerca do papel feminino, é o discurso proferido pelo Ministro da Educação e Saúde no Brasil durante o período 1934-1945, Gustavo Capanema, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro: “é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família

²⁴ *Idem.*

se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhe ministra, prepará-la conscientemente para esta grave missão."²⁵

Importante lembrar que a educação secundária oferecida pelo Estado até os anos 50, se concretizava em turmas diferentes, separadas por sexo. Isto por duas razões: para evitar a *promiscuidade* possibilitada pelo convivência entre rapazes e moças e para que o ensino pudesse se realizar de forma diferenciada, preparando as moças para a administração do lar e a realização das tarefas domésticas, dando-lhes apenas conhecimentos na área de humanidades além das disciplinas relacionadas aos afazeres domésticos, e proporcionando aos rapazes o ensino de disciplinas de conteúdo técnico, com vistas ao ingresso em algum curso superior. Exemplo da educação separada por sexo, pode ser o Colégio Estadual do Paraná, onde este sistema de ensino prevaleceu até o final dos anos 50, com os rapazes freqüentando o estabelecimento no turno da manhã e as moças no turno da tarde.²⁶

As notícias veiculadas pelos jornais de Curitiba, e apresentadas por ARCHANJO²⁷ apontam para a valorização do papel de dona-de-casa e mãe para as mulheres. As alunas da Embap no mesmo período, também reconhecem este processo:

"Nós éramos educadas para o casamento. Não se pensava em profissionalização. O que se esperava de nós era que realizássemos um casamento e nos tornássemos mães de família. O fato de termos acesso, por exemplo, à educação musical, fazia parte da educação das moças 'de família'. Tocar piano e falar francês, eram requisitos necessários à educação de boas esposas. Meu irmão sempre dizia que queria se casar com uma moça que tocasse piano... (V. C.)."²⁸

Na lembrança da ex-aluna, a preparação para o casamento era fundamental. Esperava-se das moças, especialmente das moças pertencentes às classes médias e à elite, um certo

²⁵ CAPANEMA, citado por REIS, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação*. São Paulo: EDUC, 1993, p.88.

²⁶ ARCHANJO, Léa. *Op. Cit.*

²⁷ *Idem*.

²⁸ A entrevistada foi aluna da EMBAP nos anos 60 e hoje leciona História da Música, na mesma instituição.

refinamento, um treinamento de algumas habilidades indispensáveis ao papel de esposa. Alguns conhecimentos, o que se pode talvez chamar de “cultura geral”, eram necessários para que elas pudessem “acompanhar o marido” e fazer um papel digno na vida social da cidade. Mas de forma alguma tratava-se de conhecimentos para uma formação profissional. O conhecimento era valorizado apenas como “refinamento”.

Sobre este ponto é interessante observar um detalhe. Várias entrevistadas, como se verá melhor adiante, fazem parte de famílias que vieram do interior com o objetivo de proporcionar instrução formal aos filhos e filhas. Tratava-se de famílias cujos pais não tiveram acesso a essa instrução e talvez em função disso a valorizavam e desejavam proporcioná-la aos filhos. Geralmente famílias que viviam de atividades relacionadas à agricultura, descendentes de imigrantes que “fizeram fortuna” no interior e vieram para a cidade quando os filhos atingiram a idade necessária para a frequência à educação secundária a qual raramente era oferecida nas cidades menores. Aqui chegando, matriculavam os filhos nas escolas disponíveis (geralmente os rapazes no Colégio Estadual do Paraná e as moças em escolas de orientação religiosa). Assim, era obrigatório que as moças concluíssem também a educação secundária (e não só os filhos homens), mas delas não se esperava que ingressassem no ensino superior. Elas o fariam se quisessem, e geralmente com pouco apoio da família, que via naquilo um esforço desnecessário, já que a “missão” a elas destinada seria somente o matrimônio. Então, há um esforço por parte dessas famílias para que as filhas estudem (algumas vezes elas vêm sozinhas para Curitiba, e são matriculadas em internatos administrados por freiras), mas o objetivo final é apenas o “refinamento” para bem desempenhar as funções de mãe e esposa. No entanto, esse projeto familiar nem sempre se realiza inteiramente, pois como veremos através dos relatos das ex-alunas da Embap, muitas delas fazem a opção pelo curso superior e por uma possível

profissionalização, embora nem sempre essa opção signifique um efetivo rompimento com os papéis sociais tradicionalmente aceitos como femininos. Primeiro, porque o magistério se constitui numa carreira que, como já foi sugerido, possibilita a perfeita conciliação com os afazeres domésticos, já que freqüentemente é exercido em período parcial. Além disso é necessário considerar que a remuneração dessa categoria profissional, mesmo nos anos 50/60, não permitiria às professoras uma situação de independência financeira, seja com relação às famílias de origem, seja em relação aos maridos.

As revistas de circulação nacional, também trazem informações neste sentido. Era comum nessas revistas não especificamente femininas, a inserção de páginas ou colunas voltadas para o público feminino, contendo informações sobre moda, beleza, educação dos filhos, etc. Nesta categoria estaria incluída a revista O Cruzeiro, de circulação semanal, voltada para a divulgação dos principais acontecimentos nacionais e internacionais, mas que entre outras informações, veiculava anualmente a lista das “Dez Mulheres mais Elegantes”, incluindo aí as representantes das elites locais, como aponta MARTINS.²⁹

Nessa revista encontram-se dois modelos de mulher, presentes no imaginário da época. Nas notícias, bastante diversificadas, que cobrem acontecimentos ocorridos no Brasil e no mundo, aparecem mulheres com comportamentos bastante diferentes do que se costuma encontrar entre suas leitoras. São mulheres consideradas modernas, com comportamentos extravagantes, geralmente atrizes, cantoras e outras artistas, que casam-se diversas vezes e mantêm um comportamento de independência e auto-suficiência que contrasta com o modelo socialmente aceito, presente nas colunas femininas da mesma revista. Assim, a aparente contradição aponta para a existência de vários modelos que coexistem no mesmo período. As artistas, de comportamento moderno, embora possivelmente criticadas nos

ambientes mais conservadores, se apresentam como uma nova possibilidade e certamente exercem influência sobre as leitoras. São mulheres bonitas, que se destacam pelo seu trabalho, abrindo a possibilidade de serem valorizadas e admiradas *apesar* do rompimento com o modelo de mulher socialmente aceito.

Nas chamadas “colunas femininas”, valoriza-se o modelo mais tradicional. Na revista aqui considerada aparecem duas colunas: “Da mulher para a mulher”, assinada por Maria Teresa, e “Elegância e Beleza”, de Elza Marzullo. Na primeira a autora discutia as novidades relativas à moda, puericultura e aos costumes, e respondia cartas de leitores, onde assumia o papel de conselheira sentimental. Na segunda, eram tratados assuntos relacionados aos cuidados com o corpo, alimentação e boas maneiras, sendo portanto ambas as colunas relacionadas a assuntos “femininos”. “Maria Teresa” utiliza-se amplamente do aconselhamento, visando sempre um modelo de mulher: a dona-de-casa. Sem considerar as possíveis diferenças sócio-culturais existentes entre as muitas donas-de-casa leitoras da revista, “Maria Teresa” remete-se a um modelo “universal” de mulher, já que suas referências encontram-se mais no plano biológico do que no plano cultural, remetendo-se sempre à “natureza feminina”. A valorização de uma suposta “natureza feminina” permite à autora a possibilidade de dirigir conselhos às leitoras, buscando sempre justificá-los através das capacidades “inatas” do sexo feminino, como a docilidade, a pureza, o recato. Com base na constituição biológica das mulheres, Maria Teresa constrói um discurso que valoriza os atributos naturalmente femininos, e justifica a construção de um modelo de mulher totalmente identificado com os papéis femininos valorizados na época.

²⁹ MARTINS, Ana Paula Vosne. *Op. Cit.*, p.37.

Considerando o casamento e a maternidade como a missão naturalmente destinada às mulheres, Maria Teresa no entanto, admite a possibilidade de algumas moças não se casarem. Para essas, ela recomenda a dedicação às obras sociais, onde as moças terão “a oportunidade de expandir suas tendências maternais em benefício dos seres necessitados, seres que precisam receber da mesma forma que elas precisam dar...” Considerando a relação entre as moças solteiras e os necessitados “um acordo perfeito, de parte a parte”.³⁰

Apontando mais uma vez para a diversidade de modelos presentes na imprensa da época, é importante estabelecer um paralelo entre as revistas O Cruzeiro e Manchete. Circulando no mesmo período, as duas revistas veiculam diferentes modelos de mulher. Na primeira, permanece ao longo dos anos 50 a presença das colunas femininas, enfocando sempre a mulher dona-de-casa, ou a moça solteira que ainda não assumiu essa função, e deve portanto manter uma conduta de bom comportamento e recato. Já a segunda, além de não manter colunas especificamente femininas, ao se referir às mulheres adota um tom bastante diferente, priorizando reportagens que comentem a participação feminina no mercado de trabalho, e mostrando mulheres que se destacam profissionalmente.

Pode-se tomar como o exemplo a publicação das duas revistas, no mês de maio de 1952: na edição de 10.05.52, O Cruzeiro é dedicado ao Dia das Mães e apresenta uma crônica assinada por Helena Cecília, intitulada “Amor infinito”, onde são destacados os aspectos de abnegação e despreendimento do amor materno; na coluna de Maria Teresa, as cartas remarcam a importância da retidão de caráter e da castidade para as mulheres, como demonstra o trecho a seguir:

“Aqui você tem o meu conselho: namore esse rapaz de quem gosta e que tem dado provas sobejas de gostar de você (...) Saiba julgar com justiça, não comparando uma demonstração de afeto honesta e normal à outra abusiva e susceptível de magoar o

³⁰ *Idem.*

decôro de uma moça correta como você se preza de ser. Não perca mais tempo, portanto, procure compreender o rapaz que a quer bem e sejam muito felizes!”

Já a edição da revista Manchete, com apenas alguns dias de diferença, publicada no dia 24.05.52, apresenta uma reportagem de capa que mostra que a cidade do Rio de Janeiro possui muitas mulheres engenheiras. A reportagem enfatiza a opinião dos colegas de profissão, que as consideram muito competentes profissionalmente. Em seguida, a mesma edição apresenta uma reportagem sobre fumantes, em que aparecem diversos fumantes famosos, falando a respeito do cigarro; alguns dos fumantes apresentados são homens, outros, são mulheres e tudo indica que estão ali por serem famosos, independente do sexo. Por último, ainda na mesma edição, há uma extensa reportagem sobre mulheres que se destacam nas profissões que escolheram.

Dessa forma, é possível dizer que não há um único modelo de mulher apresentado pela imprensa da época. Modelos opostos podem aparecer numa mesma revista, assim como são apresentados pelas diversas revistas do período.

Também podem ser consideradas as revistas Capricho e Cláudia, embora essas duas publicações comecem a circular apenas nos anos 60, quando o processo de transformações sociais se intensifica consideravelmente em todo o mundo.

Segundo MARTINS,³¹ é com a revista Capricho que se inaugura efetivamente a imprensa feminina no Brasil. Voltada exclusivamente para o público feminino, a revista trazia uma parte destinada às fotonovelas e a um conto, trazendo também outras seções como testes, horóscopo e cartas; o restante da revista era uma grande quantidade de anúncios publicitários, que apresentavam às leitoras as novidades da moda, cosméticos, alimentação. Os produtos eram associados à uma imagem de mulher que além de ser bela,

continuava a ser delicada, e sempre voltada para a conquista do “príncipe encantado”: com tal produto, “você vai ficar irresistivelmente bela”; com outro, vai ser mais fácil “ele” reparar em você, etc.

A revista Cláudia vai seguir a mesma fórmula, apenas dirigindo-se a um público específico: enquanto a Capricho dirige-se às moças solteiras, Cláudia surge para manter um diálogo intenso com as donas-de-casa de classe média, com poder aquisitivo suficiente para consumir os enlatados e os eletro-domésticos, apresentados pela revista como sinônimos de uma vida moderna. Como novidade introduzida por Cláudia, pode-se considerar o aconselhamento realizado por especialistas, como médicos, advogados e psicólogos, tirando de cena a consultora sentimental, que é substituída por um discurso “científico”.

Os segmentos da imprensa escrita aqui analisados foram bastante consumidos pelas moças dos anos 50 e 60, especialmente as moças pertencentes às camadas médias, estrato que compõe em boa medida o corpo de alunas da Embap. Neste sentido, pode ser conveniente considerar que esse tipo de literatura pode ter exercido influência sobre a construção do *habitus* daquelas moças, fato este já indicado anteriormente.

2.5. O magistério e a música como vocação.

Tendo em vista que a proposta deste trabalho é considerar as estratégias através das quais as alunas da Embap durante os anos 50/60 manipulam suas trajetórias individuais a partir dos modelos de mulher presentes no imaginário social da época; considerando que esses modelos não se faziam presentes só a partir da imprensa, mas também através da educação a que essas moças eram submetidas, parece relevante considerar alguns aspectos

³¹ *Op. Cit.*, pp. 43-47.

relativos às formas de educar as moças no período. Mesmo porque, a opção por freqüentar um curso superior se constrói *antes* do efetivo ingresso numa instituição de ensino superior. Assim, compreender como as moças aqui consideradas chegam até a Embap, e não apenas como elas vivenciam o período em que se tornam alunas da Embap, pode fornecer pistas a respeito da forma como elas elaboraram os modelos presentes no imaginário da época.

Nos anos 50, como já foi sugerido anteriormente, havia em Curitiba dois tipos de escolas que forneciam a educação secundária: as escolas públicas, mantidas pelo Estado, e as escolas particulares, na época majoritariamente administradas por organizações religiosas. Entre as públicas, destacam-se nesse período o Colégio Estadual do Paraná, em que se oferecia a educação secundária sob a forma dos cursos Clássico - voltado para o conhecimento das humanidades -, e o Científico - de currículo voltado para o conhecimento técnico e científico -, ambos procurados mais por alunos do que por alunas; e o Instituto de Educação do Paraná, que oferecia o Curso Normal, que formava professoras primárias, sendo portanto mais freqüentado por moças. Apesar da existência de duas escolas amplamente capacitadas para a formação de alunas mulheres, havia também os colégios de freiras, onde era geralmente oferecido somente o Curso Normal, que absorviam a maior parte das moças das camadas médias que buscavam a conclusão do ensino secundário. Os relatos das ex-alunas da Embap, entrevistadas para este trabalho, apontam basicamente para duas dessas escolas: Sacré Coeur de Jesus e Internato Cajuru. Além destas duas alternativas, boa parte das alunas fez o Curso Normal ofertado pelo Instituto de Educação.

Mesmo as escolas públicas que ofereciam o Curso Normal, embora não sendo administradas por freiras, forneciam às alunas a formação religiosa, considerada na época de importância fundamental para as moças.

Como a maioria das alunas da Embap nos anos 50/60 fez Curso Normal, será aqui considerado este tipo de educação, para efeito da compreensão dos valores e normas que orientavam a formação das alunas. Considera-se pertinente esta argumentação, uma vez que mesmo as poucas alunas da Embap que concluíram o ensino secundário do Colégio Estadual, sem portanto freqüentar o Curso Normal, ao ingressarem na Embap estão considerando como possibilidade profissional o magistério, o que de certa forma, “anula” a opção anterior. Assim sendo, trata-se em todos os casos de uma opção pelo magistério, feita mais cedo por umas, e mais tarde por outras.

Sendo assim, podem ser úteis algumas considerações a respeito dessa escolha, feita por todas as moças aqui consideradas.

Guacira LOURO,³² ao analisar o Instituto de Educação de Porto Alegre, considerando seu funcionamento desde os anos 30 até os anos 70, estabelece uma relação de continuidade entre o papel feminino socialmente valorizado e a condição de professora primária, tecendo comentários sobre a normalista:

“Seu destino seria o magistério primário público e/ou o lar, numa combinação harmoniosa de professora competente e dedicada e de amorosa mulher do lar, sem descuidar das prendas domésticas, da etiqueta e da estética. Dentro desse espírito é que se pensava na escola como numa continuação do lar e buscava se estabelecer um ‘continuum’ entre as funções de professora e de mãe.”³³

Na concepção da autora citada, a função de professora primária era vista na época como um prolongamento do papel de mãe, já que o cuidado com as crianças não deixava de ser uma extensão dos cuidados por ela dedicados aos próprios filhos.

³² LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e anti-prendas: educando a mulher gaúcha*. Educação & Realidade, 11 (2). Porto Alegre: jul/dez 1986, pp.25-56.

³³ *Op. Cit.*, p.51.

Dando prosseguimento a este raciocínio, a autora aponta o amor como elemento fundamental na construção do ideal de professora:

“... a própria história da profissão de professora primária se desenvolveu carregada da ideologia de ser uma profissão feminina, onde amor e dedicação maternal eram componentes tão ou mais valorizados dque conhecimento e competência técnica.”³⁴

Assim, a construção social do papel de professora, intimamente ligado à função de mãe, se dá através da valorização de atributos essencialmente femininos, como a capacidade de se doar, de se dedicar intensamente aos alunos, o que torna a carreira de professora primária uma profissão especificamente feminina, já que apenas as mulheres teriam esses atributos *naturais*.

Além desses aspectos, relacionados aos atributos necessários para a realização do magistério primário, outra característica da profissão contribui para que ela seja entendida como profissão feminina: o fato de poder ser realizada em tempo parcial, o que possibilita a conciliação com os afazeres domésticos, já que nesse período o casamento é considerado a missão feminina por excelência. Uma ex-aluna comenta esta possibilidade:

Quando eu entrei na Embap, eu já estava noiva, estava tudo encaminhado para o casamento. Mas eu queria trabalhar... meu pai achava um absurdo, meu noivo também não gostava da idéia... Com o tempo, consegui convencê-los de que era possível conciliar as duas coisas, mas não foi fácil! (M.J.)

O comentário da ex-aluna mostra como mesmo para ser professora – uma carreira valorizada socialmente – em algumas famílias era preciso “convencer” as pessoas de que era possível conciliar com o casamento. Neste sentido, a fala da ex-aluna confirma o fato de que, para as filhas mulheres, o casamento estava em primeiro lugar.

³⁴ *Idem*, p. 53.

A partir dessa idealização da profissão de professora, baseada em elementos como amor e dedicação, é possível compreender a noção de *vocação*, presente na fala das moças que abraçaram essa carreira.

Além dos elementos considerados acima, há um terceiro que aparece de forma recorrente na fala das entrevistadas, como se verá no último capítulo. Trata-se do “amor pela música”, idéia que possivelmente se constrói a partir da valorização da educação musical por parte das famílias das alunas.

O fato é que diversas entrevistadas apontam o amor pela música como um dos alicerces da decisão de dedicar-se a ela, como se esse amor fosse algo exterior a elas, que as obrigasse a tomar a decisão de se dedicar à música.

Assim, ao que parece, a idéia de uma possível vocação para lecionar música, se constrói a partir dos elementos presentes na educação a que essas moças são submetidas, já que fazem parte de famílias pertencentes a um estrato social que vê no conhecimento da música algo intimamente relacionado ao papel feminino.

No entanto, é possível encontrar uma contradição nesse processo. Se por um lado esse amor pela música aparece como algo forte o suficiente para fazer com que elas se dediquem exaustivamente à música, são muito raros os casos de alunas que buscam construir uma carreira de concertista. Como se verá no terceiro capítulo deste trabalho, a carreira de concertista se baseia numa liberdade e numa autonomia a que essas moças não tinham acesso. Para ser concertista é preciso ir estudar no exterior e poucas eram as famílias que na época, consentiam em ter uma de suas filhas morando sozinha, longe da proteção e do controle dos pais.

Dessa forma, o amor e a vocação para a música, valorizados pelas famílias da elite local, encontram seus limites expressos no rígido controle que as mesmas famílias exerciam sobre suas filhas.

Sendo assim, a opção por lecionar música, acaba se apresentando como a solução encontrada pelas moças em questão, para conciliar a vocação construída ao longo de anos de estudo, com o controle que a educação recebida lhes impunha.

Assim, se o papel de professora era valorizado e entendido como destinado exclusivamente às mulheres, a professora de música era ainda mais valorizada, uma vez que permitia que as alunas exercessem a sua vocação, permanecendo fiéis aos limites impostos pelo controle exercido por suas famílias.

Em boa medida porque o conhecimento adquirido em uma Escola de Belas Artes, conferia às moças aquele “refinamento” a que já nos referimos, valorizado socialmente na época, e também porque esses conhecimentos que “alargam os horizontes” ou “aumentam a cultura geral”, podem ser utilizados mesmo no dia-a-dia das mulheres, como se verá em seguida.

Considerando tanto o Curso Normal como os cursos superiores nas áreas de artes como cursos não-técnicos e que possibilitam uma formação “generalista”, de certa forma voltados para o alargamento de horizontes em detrimento do domínio de conhecimentos específicos, ROSEMBERG e AMADO, analisando a bibliografia recente sobre escolarização feminina³⁵, tecem os seguintes comentários:

“Sendo dadas e mantidas as condições atuais, nada mais estratégico que, tendo a possibilidade de frequentar a escola, a opção feminina seja por cursos flexíveis. Cursos que, por sua generalidade, não tecnicidade, não especialidade, permitam um leque alternativo de opções profissionais, mesmo que impliquem em subemprego...”³⁶

³⁵ ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. *Mulheres na escola*. Cadernos de Pesquisa, 80, São Paulo fev. 1992.

³⁶ *Op. Cit.* p.66.

Os comentários das autoras apontam para a atualidade do processo considerado. No mesmo texto, as autoras citam o fato de que os cursos ditos “flexíveis” e “não técnicos”, criam a possibilidade de apenas alargar os horizontes ou aumentar a cultura geral, fato que foi considerado com relação à escolarização feminina no período aqui considerado, já que “aumentar a cultura geral pode significar tanto armazenar conhecimentos gerais suscetíveis de se converterem em instrumento de trabalho profissional, quanto em serem utilizados no cotidiano doméstico, enquanto mãe, enquanto esposa, enquanto pessoa não profissional.”³⁷

Assim, a fala atual das autoras pode ser transposta para a realidade das alunas da Embap, que optaram por cursos “flexíveis” e “não-técnicos”, como uma estratégia de conciliar uma possível - mas não necessária - profissionalização, com o papel mais valorizado na época: o de mãe. Dessa forma, caso se casassem, e optassem exclusivamente pelos afazeres domésticos, teriam uma formação que de todo jeito não se mostraria inútil, já que poderia servir ao seu cotidiano. E caso efetivamente optassem por conciliar o casamento e uma profissão, já estariam habilitadas a conseguir um emprego, com a vantagem adicional de ser uma profissionalização que permitiria o trabalho em tempo parcial.

A partir das considerações tecidas até aqui, é possível perceber que a opção pelo magistério, feita pelas alunas da Embap, se apresenta como o resultado de um “cálculo” que leva em conta múltiplos fatores, presentes tanto na realidade das alunas, como no imaginário social da época.

No próximo capítulo, será posto em pauta o cotidiano das alunas, através dos relatos fornecidos por elas próprias.

Lembrando que o processo através do qual se reconstrói o passado coloca limites à apreensão do real, já que “na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer,

³⁷ *Idem*

reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado”.³⁸ Ainda assim, a reconstrução do passado através da fala de quem o viveu, se apresenta como uma rica possibilidade de acesso a ele. Mesmo porque, detalhes acerca das expectativas que essas moças nutriam em relação à profissão e ao casamento, bem como a maneira pela qual elas lidavam com esses elementos, não se apresentam disponíveis em documentos escritos.

³⁸ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: EDUSP, 1987, p.17.

Capítulo III:
As ex-alunas, por
elas mesmas

3.1. A educação das moças da elite.

Neste capítulo serão apresentados os relatos das ex-alunas, colhidos através de muitas horas entrevistas gravadas com 19 ex-estudantes da Embap. Os relatos apresentam a percepção das próprias moças a respeito das escolhas feitas há quarenta anos ou mais, no que diz respeito à possibilidade de conciliação das tarefas relacionadas ao casamento e à vida familiar com uma profissionalização.

Durante os anos cinquenta, no Brasil, como já foi indicado anteriormente, aumentou significativamente o número de mulheres que ingressaram tanto nos cursos superiores como no mercado de trabalho. No entanto, o grupo aqui observado não pode ser considerado representativo das transformações sociais ocorridas no restante do país e no mundo. O fato de serem em sua maioria, moças pertencentes às camadas médias e à elite da população local, faz com que percebam a profissionalização ou mesmo os muitos anos de estudo, de uma forma não diretamente ligada à satisfação das necessidades materiais.

Assim, se por um lado devem ser aqui considerados os pressupostos de uma análise centrada na categoria gênero, não se pode perder de vista as articulações necessárias com a noção de classe social, já que só através delas será possível reconstruir o universo social no qual as entrevistadas estão inseridas.

Dessa forma, parece importante perceber que tanto o gênero quanto a classe social determinam e informam comportamentos, posturas individuais e visões de mundo, percepção que certamente contribui para a melhor compreensão de um determinado grupo social.

Convém lembrar que a definição de gênero aqui considerada é a de Joan SCOTT¹, que percebe esta categoria não apenas como algo circunscrito ao espaço da família e das relações de parentesco, mas incorpora a ela as relações presentes no mercado de trabalho e na sociedade em geral, mostrando que homens e mulheres se relacionam e se definem reciprocamente nos diversos espaços presentes na sociedade contemporânea; assim, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.”²

Por outro lado, levar em conta uma perspectiva que considere as classes sociais como espaços produtores de práticas e representações sociais, ou em última análise, como determinantes de comportamentos e atitudes, faz com que se perceba os comportamentos das estudantes de uma determinada instituição (no caso, a Embap), como resultado de algo inscrito na cultura do grupo social em que elas estão inseridas. Neste sentido, vale considerar as palavras de BOURDIEU a respeito das posições determinadas dentro do espaço social: “o espaço me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um *ponto de vista*, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele.”³

¹ SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade, Porto Alegre, 16 (2): 5-22, jul./dez. 1990.

² *Idem*, p. 14.

³ BOURDIEU, Pierre. *Espaço social e espaço simbólico*. In: Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996, p.27.

Dessa forma, consideramos as escolhas profissionais das alunas da Embap, bem como o cálculo elaborado para chegar a elas, resultado de uma perspectiva construída a partir do fato de serem mulheres, pertencentes a determinados segmentos da sociedade curitibana da época. Em outras palavras, estamos levando em conta que alguns valores presentes em seus depoimentos, parecem fazer parte do repertório de possibilidades (de ação) transmitidos a elas através do processo de socialização a que foram submetidas. Socialização aqui entendida no sentido que BERGER⁴ confere ao termo, segundo o qual trata-se de um processo através do qual um indivíduo se torna apto a viver em sociedade. Esse processo engloba o aprendizado dos códigos sociais de um determinado grupo, o que possibilita a interação social. O aprendizado não apenas da língua falada pelo grupo, mas também das normas de comportamento e dos valores morais nele presentes, são indispensáveis à sobrevivência do indivíduo no grupo.

Assim, é possível compreender o gosto pela música ou a valorização da educação musical como parte de um conjunto de conhecimentos necessários à formação das moças pertencentes à elite. Já foi comentado anteriormente, que algumas famílias consideravam esse conhecimento como algo necessário à preparação das moças para o casamento, sem nenhuma vinculação com a possibilidade de transformá-lo em atividade profissional. Os depoimentos das ex-alunas de certa forma confirmam esta hipótese, já que boa parte delas jamais chegou a utilizar de forma profissional os conhecimentos adquiridos ao longo de anos de frequência à Embap.

Maria Cecília B. A. PILLA, em trabalho dedicado às alunas do Colégio Cajuru em período imediatamente anterior ao considerado por este trabalho (1907-1942), mostra como

⁴ BERGER, Peter e BERGER, Brigitte. *Socialização: como ser um membro da sociedade*. In: FORACHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de

o referido Colégio tem por missão a educação das filhas da elite local, conferindo-lhes uma formação que pode muito bem ser associada ao tipo de preparação para o casamento a que nos referimos aqui. Em seu trabalho,⁵ articulando o refinamento da elite local ao controle dos instintos e das paixões identificado por N. ELIAS no processo através do qual o Ocidente se civilizou,⁶ a autora aponta para “um curriculum que garantiria o preparo das moças para qualquer ocasião, desde a corriqueira vida doméstica, no trato com os empregados, até o fino convívio nos salões da alta sociedade, pois é nesses espaços que essas meninas demonstrariam na prática as aulas de polidez, as exigências da ordem, do recato, da dignidade, do pudor, da caridade.”⁷

Convém lembrar que algumas das entrevistadas para este trabalho, passaram pelo referido Colégio, o que pode tornar a associação acima estabelecida bastante pertinente, já que tanto a passagem pelo Colégio Cajuru como a educação musical a que foram submetidas faziam parte de uma preparação reconhecidamente necessária para o casamento, tratando-se das filhas das famílias abastadas da sociedade local.

3.2. As escolhas profissionais das ex-alunas.

Em janeiro de 1952, VC. saiu de Nova Londrina, com 11 anos, para estudar na capital. Havia terminado o Curso Primário, e em sua cidade, não havia mais escola adequada à sua formação posterior. Com essa idade, VC já tocava razoavelmente bem o piano, sua companhia desde os 6 anos. Achava que queria continuar tocando aquele instrumento, mas

Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 15º e., 1977.

⁵ PILLA, Mª. Cecília B. Amorin. Escola de virtudes – sociabilidades no Colégio Cajuru – 1907-1942. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPr, 1999.

⁶ ELIAS, Norbert. O processo civilizador: vol. II, A formação de Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

não tinha certeza. Ao chegar em Curitiba , foi matriculada no Colégio Cajuru, em regime de internato, pois ficaria sozinha na cidade. Sua mãe voltaria para Nova Londrina, onde o marido e os outros oito filhos a aguardavam. Vera voltaria a vê-los nas férias escolares.

Foi no Colégio que ela descobriu que queria continuar tocando piano. Não porque o Colégio estimulasse isso, ao contrário. No Colégio, VC tinha pouco tempo para estudar, porque as outras atividades, desenvolvidas com rígida disciplina, não lhe permitiam dedicar-se ao piano. A Irmã que tocava piano permitia que ela estudasse pouco mais de uma hora por dia, o que era muito pouco para quem estudava desde os 6 anos. Assim, foi ali que ela decidiu que queria realmente tocar piano, talvez justamente por não poder fazê-lo.

Algum tempo depois, toda a família de VC veio residir em Curitiba, o que tornou as coisas bem mais fáceis. A começar por sair do internato, o que lhe permitiu começar a freqüentar aulas particulares de piano, e dedicar bem mais do que uma hora por dia a ele.

Terminado o Ginásio, VC foi fazer o Curso Normal no Instituto de Educação do Paraná, porque pensava em ser professora. Paralelamente ao Curso, ela freqüentava as aulas de piano na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Mais tarde, ao ser promulgada a Lei que exigia que todos os professores de música dos Cursos Primário e Ginásial, tivessem o Curso de Licenciatura em Música, e VC. matriculou-se neste curso na EMBAP. Ao concluir o curso, já lecionando em duas escolas, ela foi convidada a integrar o corpo docente da EMBAP, já que a professora de História da Música estava para se aposentar. Até hoje, VC leciona História da Música na EMBAP.

⁷ PILLA, M^a Cecília B. Amorin., *Op. Cit.*, p.3.

Esta é uma das histórias de alunas da EMBAP durante os anos 50/60. Há muitas outras. Há as que jamais concluíram o Curso, as que concluíram e jamais atuaram na área, as que concluíram e optaram pela difícil carreira de musicista. E as que terminaram o curso e se tornaram professoras de música. O que nos interessa aqui, não é saber quantas optaram por este ou aquele caminho. Interessa-nos especialmente saber como se construíram esses caminhos. Que elementos foram considerados para se chegar a um lugar ou a outro. Enfim, conhecer (com todas as limitações que este processo implica) um pouco do cotidiano dessas moças no momento em que elas estavam escolhendo seus caminhos, para tentar compreender como foram feitas as escolhas que as trouxeram para onde estão hoje.

Para realizar essa tarefa, nos basearemos nos relatos das própria ex-alunas, resgatando seu passado, construindo hoje uma narrativa acerca das escolhas feitas naquele momento. Através desses relatos, pretende-se tentar reconstruir um pouco da realidade de então, para começar a entender como se construíram as trajetórias das moças aqui consideradas. Compreender por que elas escolhem estudar música, e que importância a música passa a ter na vida cada uma, constituem-se nos principais objetivos deste trabalho.

Já que começamos contando a história de VC, vamos começar também pelo seu relato.

É ela quem conta:

Quando eu vim para Curitiba eu tinha muitos sonhos; conhecer a cidade, viver na cidade grande... isto me fascinava. A proximidade com os cinemas... na minha cidade não havia cinemas. Mas eu era muito menina, não estava pensando ainda no futuro. Essas coisas vieram depois, pensar em trabalhar, casar, tudo isso veio mais tarde

Assim, ao chegar em Curitiba, VC ainda não tinha planos para o futuro. Tudo era novidade e ela era ainda muito jovem: o que realmente a interessava eram os cinemas, que aliás interessavam a todas as moças da época, como já foi comentado anteriormente.

Além do interesse pela vida na cidade grande com todas as possibilidades que ela podia oferecer, havia poucas preocupações para VC. No início, as novidades eram seu maior interesse, e só aos poucos é que ela foi construindo um caminho. Ainda assim, o que ela comenta é que no seu caso, ela não percebe a presença de um *projeto*, como nos termos apresentados por Gilberto VELHO⁸, em que há um cálculo, um esforço no sentido de considerar as possibilidades, e uma escolha voltada para fins determinados:

No meu caso, as coisas foram acontecendo naturalmente; não é que eu tenha planejado isto ou aquilo; uma coisa foi abrindo caminho para outra, e quando eu vi, as circunstâncias eram as que já comentamos. Mas na verdade, a única coisa que eu sabia, era que queria me dedicar à música; mas se era como concertista ou como professora, isto eu não sabia. Ser professora foi uma coisa que aconteceu, mas acho que poderia ter sido diferente. (V. C.)

Assim, no caso de V.C., parece não haver a elaboração de um projeto, no período em que o caminho para a construção do futuro se organizava. Pelo menos no caso desta informante, parece não ter havido a construção deliberada de um plano a ser executado em etapas, para a concretização de alguns objetivos anteriormente delineados. Possivelmente, a memória de V.C. não identifica o processo em questão, o que também é plausível, já que a memória resgata o passado com critérios e parâmetros do presente, o que faz com que o passado seja continuamente reconstruído a partir daquele. De qualquer modo, trabalhamos com os relatos produzidos no presente, mesmo sabendo de suas muitas limitações.

M.L., por sua vez, nasceu em Curitiba. Criada em colégios religiosos, estudou na Embap desde os 14 anos, e frequentou mais tarde o curso de Licenciatura em Música da instituição. Estudou piano desde pequena, o que também fizeram suas duas irmãs. O piano, na sala de casa, fez parte da infância de todas as moças da família. Aos dezoito anos, optou por

⁸ VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

continuar estudando na Embap, e concluir o curso que mais tarde lhe permitiria lecionar música nas escolas primária e secundária. Fez o curso enquanto o noivo freqüentava a Faculdade de Medicina, mas não tinha a intenção consciente de trabalhar. Segundo suas próprias palavras,

Fui fazer o curso mais por curiosidade, pra ver como era. Nós não podíamos casar, o Fernando estava estudando; na prática, mesmo eu, estava esperando que ele se formasse, para podermos casar. Acho que foi por isto que eu fui estudar... Só muito mais tarde eu fui pensar em trabalhar...(M.L.)⁹

A idéia de uma série de acontecimentos que se sucedem, independentemente da formulação de um projeto ou de um plano de ação, aparece diversas vezes nos relatos das entrevistadas. Ao que parece, boa parte das moças da época não estava propriamente preocupada com o futuro, já que o papel que a família esperava que ela desempenhasse era simplesmente o de esposa. No entanto, não é possível considerar esse tipo de comportamento como padrão, já que na mesma época, encontramos relatos bem diferentes.

Nesta direção, R.C., por exemplo, freqüentou as aulas de piano na Embap durante muitos anos, o que fez com que optasse por fazer o curso completo: Teoria Musical, Harmonia, etc. Era, segundo suas próprias palavras, apaixonada pela música; não se cansava de estudar, e muito cedo, fez a sua escolha:

Eu sempre soube que queria tocar piano. Desde pequena, ficava fascinada com a música. Quando meu tio tocava, nas festas de família, eu ficava maravilhada. Mais tarde, era eu quem tocava nas nossas festas, e logo eu decidi que queria fazer isso profissionalmente. Estudava dez, doze horas por dia. Vivia para isso. Aos dezenove anos tinha decidido: quero ser concertista. Aos vinte e um, os outros decidiram por mim; ganhei uma Bolsa de estudos para freqüentar um curso na França, e meu pai foi categórico: filha minha não vai morar na Europa sozinha. O resto você pode imaginar. A grande concertista virou uma boa professora de piano. Foi o que eu consegui com as limitações que sofriamos na época. (R.C.)¹⁰

⁹ M.L. freqüentou a Embap entre 1958 e 1968, chegando a concluir o Curso Superior de Licenciatura em Música.

¹⁰ R.C. freqüentou a Embap entre 1953 e 1960; não cursou o Superior de Licenciatura em Música, mas freqüentou todas as disciplinas disponíveis na época.

Assim, é possível encontrarmos a noção de projeto bastante bem estruturada, mas em alguns relatos essa noção se apresenta inviabilizada pela interferência de outras pessoas que não as próprias moças. Por conta dos padrões de comportamento da época, alguns projetos foram interrompidos antes que pudessem se realizar, como é o caso do exemplo acima. Poucos são os exemplos encontrados, de moças que tiveram a possibilidade de ir estudar no exterior e concretizar uma carreira de musicista. Geralmente, esses casos ocorrem em famílias em que já existe uma outra mulher com a vida dedicada à música.

Entre as entrevistadas para este trabalho, encontramos apenas uma que teve a oportunidade de ir estudar fora do país e que conseqüentemente foi capaz de estruturar uma carreira sólida. Mas trata-se de exemplo incomum. Primeiro, porque a família em questão valorizava muito a música; e segundo, porque quando se apresentou a oportunidade de sair do país ela já tinha uma idade superior à média das entrevistadas à época de suas escolhas. Neste caso, a informante já se encontrava com 26 anos. Estando ainda solteira, mas tendo um noivo bastante persistente e paciente, o acerto foi entre ela e o noivo. Ficou combinado que ela iria, sim, mas ao retornar os dois se casariam. Assim, o noivo ficou aguardando o seu retorno, e assim que ele ocorreu, marcaram a data do casamento. Trata-se de um exemplo raro: não apenas a família da entrevistada era bastante tranqüila em relação aos padrões de comportamento, como o noivo também era um rapaz com características um pouco diferenciadas, talvez por também valorizar acima do normal a música. Porque não apenas ele foi um noivo paciente, como mostrou-se um marido com um comportamento bastante “moderno”: dava mamadeira às crianças para que a esposa pudesse estudar em paz, e ia encontrá-la no final das turnês. Sempre a incentivou a tocar, a se aperfeiçoar e a não perder as oportunidades que se apresentassem. Ainda hoje, estando os dois bastante idosos, ele

ainda a incentiva a aceitar os convites para tocar, e a manter alguns alunos particulares, para não "enferrujar".

Mas, na maior parte dos casos, não apenas a família costumava controlar as iniciativas mais ousadas das alunas, como em geral, os namorados e noivos logo que se sentissem mais "firmes", começavam a estabelecer limites para a ação das namoradas. Assim, são repetidos os relatos que apontam para uma carreira interrompida por um casamento precoce, ou na melhor das hipóteses, em casos de famílias e namorados muito liberais, era o primeiro filho quem interrompia definitivamente a carreira da mãe. Em geral, restava-lhes a alternativa de lecionar, apenas para não abandonar totalmente a carreira.

São vários os relatos que apontam para o controle exercido pela família e/ou noivo, inclusive alguns citados anteriormente, bem como os que consideram a chegada do primeiro filho um marco no abandono da carreira:

Meus pais achavam lindo quando eu tocava. Nas festas, minha mãe sempre pedia para eu tocar; mas quando eu falei em ir para o Rio de Janeiro estudar com uma professora reconhecida internacionalmente, os dois mudaram de idéia. Minha mãe, eu acho que até gostaria que eu fosse, mas não teria coragem de enfrentar o meu pai. Quanto a ele, bom... ficou irredutível. Então, logo depois disso eu me casei e de certa forma, entendi que eu nunca seria uma profissional. Ainda depois de casada dei algumas aulas particulares (em minha casa), mas quando minha filha mais velha nasceu eu vi que tinha acabado. Aí, desisti. As dificuldades eram muitas.¹¹ (M.C.)

Não é apenas M. C. que encara assim os acontecimentos. Também S.C., que nunca mais tocou, resgata dessa forma suas lembranças:

O meu problema não era o meu pai, porque eu casei muito cedo. Com dezesseis anos eu já era noiva, com dezoito, me casei. Aí o problema era o meu marido. Não que ele não gostasse da música, ou do piano. Mas a rotina doméstica não poderia ser alterada. Aí, engravidei, e nasceu o João. Nunca mais olhei para o piano. O João era mais importante que qualquer carreira. Meu marido não aceitava que eu o deixasse com uma babá para poder trabalhar. Assim, ficou muito difícil: tinha que dar aulas em casa, nos horários em que o bebê dormisse. Desisti. Nunca mais trabalhei ou estudei. Criei três filhos.¹² (S.C.)

¹¹ M.C. frequentou a Embap entre 1953 e 1957; não cursou a Licenciatura; saiu de lá com 18 anos e aos 19, se casou.

¹² S.C. frequentou a Embap entre 1956 e 1960; saiu de lá com 17 anos e logo em seguida, casou-se.

“Desistir” parece ser a única saída. Uma forma de sobreviver ao impasse colocado pela possibilidade de exercer a profissão e o controle familiar a que estão sujeitas.

Assim, são recorrentes as alusões aos pais, aos maridos e ao nascimento dos filhos, como responsáveis pela interrupção de uma possível carreira. Ao que parece, embora não haja um único padrão de comportamento, ou antes, sabendo que há sempre uma certa margem de variação entre algumas possibilidades de comportamento, com relação a alguns aspectos do comportamento feminino da época, é possível encontrar algumas normas. O aspecto considerado aqui, ou seja, o da liberdade, é mais ou menos tratado da mesma forma por todas as entrevistadas. Entre as ex-alunas encontradas para a realização deste trabalho, não houve uma única que dissesse que tinha liberdade de escolher o que lhe parecesse melhor, aos 18 ou 20 anos. Todas elas fizeram comentários acerca da autoridade dos pais, que as impediam de decidir sozinhas seu futuro, e boa parte delas refere-se da mesma forma aos noivos e maridos. Entre as 19 ex-alunas ouvidas, apenas uma referiu-se ao marido como alguém que apoiasse suas escolhas e efetivamente a ajudasse a permanecer envolvida com a música. As outras, mesmo as poucas que não abandonaram a música, referem-se aos pais, noivos e maridos como pessoas que colocavam obstáculos ao desenvolvimento de sua carreira e boa parte das alunas simplesmente deixou a carreira de lado para se casar, o que aponta para o fato do casamento ser mais importante do que qualquer carreira. Por outro lado, o fato de estudar música durante dez ou quinze anos e depois esquecer o piano para se casar, também sugere que a educação musical fosse considerada parte da “formação” das moças para o casamento, como já foi comentado anteriormente. O relato de uma das ex-alunas enriquece esta afirmação:

Meus pais gostavam muito de música e fizeram com que tanto eu como meu irmão estudássemos piano na Belas Artes. Para o meu irmão, foi escolha profissional: concluído o curso, ele foi estudar na Alemanha e está lá até hoje; vem ao Brasil uma

vez por ano, tocar. Quanto a mim, estudei até me casar. Depois de casada, nunca mais me interessei. Até devolvi o piano para a casa dos meus pais. Acho que se me sentar em um piano hoje, não consigo tocar mais nada. (...) Na verdade, nunca pensei na música como profissão. Aprendi a tocar porque meus pais quiseram, mas nunca fui apaixonada pela música, como o meu irmão, por exemplo.¹³ (N.L.)

Tocar piano fez parte da vida da entrevistada até a hora em que esta se casou. A vida de casada traria outros interesses e obrigações, que não deixariam lugar para a música. E é interessante perceber que neste relato, não há referência a uma imposição externa. Ao que parece, ninguém disse a ela que estava na hora de parar de tocar; ela simplesmente parou, quando chegou a hora de se casar. E ao contrário de outras entrevistadas, N.L. afirma nunca ter pensado na música como profissão, o que parece ir de encontro à afirmação anterior de que a educação musical era encarada por algumas famílias (especialmente as mais abastadas), como algo necessário à formação das moças para o casamento. Neste sentido, convém considerar os números encontrados para a realização deste trabalho: das dezenove entrevistadas, nove tiveram a formação musical e não a utilizaram de forma profissional. Entre elas, duas chegaram a tocar profissionalmente, mas durante muito pouco tempo (antes de casar ou antes da chegada do primeiro filho), enquanto as outras sete jamais chegaram a tocar. Apenas concretizaram a formação musical na Embap, sem jamais ter utilizado os conhecimentos ali adquiridos com finalidades profissionais. Convém lembrar que essas sete ex-alunas, também não se profissionalizaram em outra área, tendo se dedicado exclusivamente à criação dos filhos e às atividades relacionadas ao lar, o que permite pensar que de fato, a formação musical fosse encarada por algumas famílias como algo valorizado, sem representar possibilidade de profissionalização. As outras dez entrevistadas realizam até hoje alguma atividade remunerada, relacionada com a formação recebida.

¹³ N.L. frequentou as aulas na Embap entre 1953 e 1958; casou-se em 1959, em 1961 nasceu sua primeira filha.

Os casos levantados para este trabalho, embora não representem uma conclusão que possa ser generalizada para toda a sociedade, apontam para algumas informações a respeito da escolarização feminina.

Mesmo nos dias de hoje, quando a participação feminina no mercado de trabalho é muito maior do que a verificada nos anos 50/60, pesquisadores da área de educação identificam diferenças significativas entre as frequências feminina e masculina à escola.

O levantamento da bibliografia a respeito do tema, realizado por ROSEMBERG e AMADO ¹⁴ no início dos anos 90, embora tratando de período mais recente (anos 70/80), ajuda a compreender o comportamento das estudantes consideradas para este trabalho; as autoras citadas, mesmo se referindo a trabalhos voltados para segmentos economicamente menos favorecidos da população, apontam para o fato de que as mulheres, sendo geralmente casadas e portanto contando com uma outra fonte de renda além da sua, podem frequentar a escola por período de tempo superior ao permitido aos homens, que necessariamente devem arcar com as despesas da família.

Dessa forma, é possível considerar os muitos anos dedicados ao estudo da música sem a obrigatoriedade de aproveitá-los profissionalmente, como uma decorrência do fato das moças aqui consideradas não terem nenhum compromisso com o próprio sustento, já que passavam de uma relação de dependência em relação aos pais, para a dependência em relação ao marido.

Além disso, tendo por prioridade o casamento e a criação dos filhos, mesmo as ex-alunas que chegaram a exercer atividades remuneradas após o casamento, o fizeram em tempo

¹⁴ ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. *Mulheres na escola*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.80, pp.62-74, fev. 1992.

parcial, como uma forma de complementar a renda familiar, renda esta que em nenhum dos casos pesquisados estava sob a responsabilidade exclusiva da ex-aluna.

Por outro lado, as relações de dependência mantidas pelas moças em relação a pais e maridos, coloca limites precisos na autonomia de cada uma delas. A leitura dos relatos aponta com frequência para a interferência de outras pessoas nas escolhas profissionais das alunas. Este é um elemento que apresenta certa recorrência, para não dizer que é de fato, o único elemento recorrente. É difícil encontrar outras coincidências entre os relatos. Na verdade, buscando encontrar referências aos padrões de comportamento da época, só foi possível identificar como “padrão” o fato dos pais, namorados, noivos e maridos terem “direitos” sobre as escolhas das alunas. De certa forma, é possível dizer que através dos relatos, portanto tratando-se de algo que pode não ser aplicável a toda a sociedade, o que vemos são moças consideradas adultas, que no entanto só exercem parte de seus direitos de adultas. Elas são adultas para casar, para criar os filhos, mas não o são para decidir sobre seu próprio destino.

A esse respeito, são recorrentes os comentários presentes nos relatos. Muitas delas queixam-se com frequência da falta de liberdade que vivenciaram na juventude. A dependência em relação aos pais e depois aos maridos, é constantemente reafirmada. De certa forma, é uma situação tão recorrente, que mesmo no relato (produzido hoje), aparece como algo que não era possível mudar. Os discursos elaborados a respeito da falta de liberdade apresentam um tom que aponta para um “estar conformada” com a situação. Elas percebem que não tinham liberdade, ao mesmo tempo que identificam esse fato como “normal para a época”.

Eu já lecionava, ou seja, já ganhava meu (pouco) dinheiro, e não era capaz de tomar decisões mais importantes sozinha. A gente não tinha autonomia nenhuma. Meu pai é que decidia se eu ia ou não ia, com quem ia e a que horas voltava. Em geral, eu não

ia (risos). (...) Depois, troquei a autoridade dele pela do meu marido, e continuava a não ir. Ai era pior. Meu marido não gostava que eu saísse, e hoje eu acho que ele não gostava que eu tivesse amigas. Então, até eu me separar (e isto demorou 18 anos), a minha vida era só cuidar de casa e das crianças.¹⁵ (D.M.)

O depoimento acima demonstra um outro aspecto do mesmo processo: o fato de que mesmo trabalhando, a profissão escolhida não lhes conferia o acesso a uma remuneração que lhes permitisse a conquista de certa autonomia. Lecionar, ainda que fosse um trabalho, já naquela época era uma ocupação mal remunerada, fato que pode estar associado ao que ROSEMBERG e AMADO consideram a “feminização de certas carreiras, com perda paralela de prestígio”.¹⁶

Assim, para a maioria das entrevistadas, a conquista da liberdade é algo que só se realizou muito tarde, depois dos filhos criados, e em alguns casos, depois da separação. Dessa forma, coisas que elas queriam realizar, não puderam ser realizadas ou se concretizaram bem mais tarde. No caso do interesse pela música, o fato do tempo passar muda tudo. Uma carreira que poderia se construir aos 20 anos, já ficou para trás aos 40. Então, depois de tanto tempo resta a alternativa de dar aulas particulares, e é possível tirar algum dinheiro dessa atividade, mas uma carreira, no sentido exato, não é possível mais realizar. Neste sentido, algumas das entrevistadas chegam a lamentar a interferência dos pais e/ou maridos, que as impediram de dar continuidade à carreira, embora na verdade elas percebam que a atitude deles fosse comum na época.

¹⁵ D.M. frequentou a Embap entre 1957 e 1967; graduou-se em Licenciatura em Música, tendo se formado no mesmo ano que V.C.

¹⁶ *Op. Cit.*, p.65.

3.3 A Escola na lembrança das ex-alunas

Perguntadas a respeito do período em que freqüentavam a Embap, as ex-alunas fizeram comentários que se apresentam classificados em dois grupos: de um lado, as moças que freqüentaram Curso Superior na Escola, e que portanto tiveram uma determinada carga horária de disciplinas a ser cumprida, o que colocava as alunas em contato permanente, estabelecendo vínculos de amizade e coleguismo; de outro, as alunas que fizeram apenas a formação musical, que refere-se exclusivamente ao aprendizado de um instrumento. Essas alunas vinham à Escola apenas para a aula do instrumento, que era individual, o que as impedia de estabelecer laços de amizade com as outras alunas, uma vez que elas não chegavam nem a se conhecer. Embora tenham sido consideradas para este trabalho algumas moças que fizeram apenas a formação musical, não chegando a freqüentar um curso superior, o relato desse grupo a respeito da Escola perde importância, uma vez que elas não chegaram a fazer parte de um *ethos* grupal, e portanto seu contato com a Escola foi sempre superficial e fragmentado.

Entre as ex-alunas que freqüentaram o Curso de Licenciatura em Música, as lembranças são mais significativas no sentido de fornecer um panorama não apenas da Escola, mas também da cidade, por onde elas circulavam.

Uma delas nos conta:

Eu entrei na Embap em 1966. Tinha estudado piano com professor particular e em conservatório durante toda a minha vida. Tinha uma boa formação, mas queria fazer um curso superior. Minha turma era pequena, éramos apenas nove alunas, todas mulheres. Isto fez com que ficássemos muito amigas. Passeávamos juntas, íamos ao cinema, fazíamos lanches à tarde nas confeitarias da cidade. Também saíamos com os respectivos namorados, alguns ficaram amigos. A Escola era uma referência, um ponto de encontro, um local de convivência. (A. P)¹⁷

E uma outra:

O que eu lembro de quando eu estava na Belas Artes é que era muito divertido. Tínhamos muitos programas, assim, cinema, festas, lanches... A Escola era muito bem localizada, ali era o coração da cidade, tudo estava ali em volta, então, dali era um pulinho para qualquer lugar... Lembro que havia poucos rapazes, mas havia alguns... E a minha turma, era pequena, muitas moças, naquela época (1962) as coisas estavam mudando, eu lembro que a gente queria mudar tudo, transformar o mundo, essas coisas... (R.B.)¹⁸

As lembranças resgatam uma Escola que era ponto de encontro e local de convivência, e que era central, permitindo que pequenos deslocamentos fossem suficientes para alcançar outros pontos “importantes” da cidade, tais como cinemas e confeitarias. Também é recorrente entre as lembranças, a alusão à baixíssima frequência masculina: as turmas, embora pequenas, sempre reuniam mais mulheres do que homens.

Uma das ex-alunas, lembra da formatura, marcada pelo encontro, pela música, pelo amor ao espaço da Escola:

Eu me formei no ano em que inauguraram o auditório, este que agora está interditado. Na época, foi uma glória, ali ia ser possível fazer recitais, foi uma grande conquista da Escola. E a nossa formatura foi a primeira a se realizar no tão esperado auditório. Eu estava tão nervosa, o auditório estava cheio e eu ia tocar... No fim, claro, deu tudo certo, eu toquei, outras alunas tocaram, e a festa foi super bonita. Mas eu lembro da minha emoção, do meu nervosismo frente ao auditório novo e tão cheio (V.C.)¹⁹

Assim, a Escola aparece como espaço privilegiado de encontros, convivência entre amigas, e claro, de aprendizado da música. Nos relatos, várias ex-alunas se referiram aos professores como referência na cidade, bem como à Escola como o melhor lugar para se estudar música na época. Também teceram comentários a respeito do clima agradável que reinava no ambiente interno, onde professores, funcionários e alunos conviviam em harmonia, em ambiente de camaradagem. Acima de tudo, aparece nos relatos uma certa admiração pelos professores, que tinham seu trabalho reconhecido não apenas dentro da

¹⁷ A. P. . concluiu o Curso de Licenciatura em 1970, com 23 anos. Já era casada.

¹⁸ R.B. concluiu o Curso em 1966.

Escola, mas na cidade e algumas vezes além dos seus limites. Estudar com alguns professores mais conhecidos, era motivo de orgulho, como acontece ainda hoje em alguns estabelecimentos de ensino.

Especialmente entre as entrevistadas que freqüentaram o Curso de Licenciatura em Música ou seja, as alunas que permaneceram durante quatro anos vinculadas à Escola e a um grupo fixo de colegas que faziam as disciplinas juntas, é possível identificar o que chamamos anteriormente de *ethos* grupal. Fazer parte daquele grupo conferia a cada uma delas não apenas a possibilidade de estabelecer laços de amizade e companheirismo com as outras, mas acima de tudo desenvolvia nelas uma identidade comum.

Partilhar um conhecimento aprofundado em música, freqüentar (quase sempre juntas) os recitais e concertos que a cidade oferecia, bem como participar dos eventos promovidos pela própria Embap, lhes conferia um *ethos* que as distinguia de outras moças.

3.4. A música

Na primeira parte deste capítulo, discorreremos sobre o significado de ter ou não uma profissão, bem como a importância do casamento na vida das ex-alunas da Embap. Uma última pergunta deve ser respondida: o que significava estudar música naquele momento. Já dissemos que o aprendizado da música em alguns casos se apresentava como uma complementação à formação das moças para o casamento, sem haver nenhum compromisso entre estudar música e ter a música como profissão. De certa forma, é possível dizer que esta é a perspectiva através da qual as famílias encaravam a música enquanto

¹⁹ V.C. se formou em 1967.

complementação da formação das suas filhas. Mas, e para as filhas em questão? O que significava estudar piano?

...Como já comentamos, eu e todos os meus irmãos tivemos educação musical. A música sempre fez parte de nossa vida e de nossa casa. Meu pai tinha um interesse especial por ela, sem jamais ter estudado um instrumento. Mas, todos nós estudamos e só eu escolhi a música como profissão. Para mim, a música faz parte da minha vida, desde criança: eu não consigo me imaginar sem um piano... ou imaginar o mundo sem a música. Para mim, foi um caso mesmo de paixão, de amor profundo pela música... Sem ela, eu não sei que outra profissão eu teria escolhido... (A. M.)²⁰

E outro relato vai no mesmo sentido:

Quando comecei a estudar piano, era aquela coisa mesmo de obrigação... meus pais queriam, eu estudava; lá pelos meus doze, treze anos, comecei a me envolver com a música. Comecei a perceber que ela fazia parte da minha vida, e que seria difícil viver sem ela. Aí percebi mesmo que se tratava de amor, de paixão. Nunca mais pensei em ficar sem ela...(C.B.)²¹

E um último relato:

Acho que a música é mesmo paixão na vida da gente. A gente se envolve, começa a viver muito em função dela. Os interesses, as conversas, os amigos, tudo vai acontecendo em volta dela. Então é como um grande amor, mesmo, se tirar, a gente morre. (...) E no fim, passa o tempo, os filhos crescem, a vida da gente muda... mas a música fica... Ainda hoje eu me sento ao piano, é como se eu tivesse vinte anos... Toco ainda as mesmas coisas... Posso tocar as mesmas peças... A música é sempre igual, por mais que mudem os arranjos ou os intérpretes... (H.D.)²²

Os relatos apontam sempre para os sentimentos que elas nutriam pela música. Há também uma certa percepção de que o envolvimento com a música durante a juventude tornou aquele período da vida das alunas, de alguma forma um período especial. O resgate das lembranças feito hoje, deixa transparecer a nostalgia de uma época em que elas foram bastante felizes. Todas as entrevistadas referiram-se à música como uma paixão, ou

²⁰ A. M. frequentou a Embap entre 1954 e 1962. Não concluiu o Curso Superior, mas sua formação a habilita a lecionar até hoje, em casa. Uma de suas especialidades é preparar os candidatos para a prévia de conhecimento específico, necessária à aprovação no vestibular da Embap atualmente.

²¹ C.B. frequentou a Embap entre 1958 e 1967; saiu graduada em Licenciatura em Música, aos 24 anos. Hoje ainda leciona em casa e prefere trabalhar com crianças.

²² H.D. é a que hoje está com mais idade. Por isso, é a que tem menos alunos, porque já se considera “em ritmo de aposentadoria”. Frequentou a Embap entre 1950 e 1954, de onde saiu aos 25 anos.

utilizaram um outro termo equivalente: caso de amor, nossa vida, minha existência, a alma da gente, sentido na vida, etc. Mesmo aquelas que interromperam uma possível carreira por causa do casamento ou dos filhos, referiram-se à música com expressões carregadas de sentimentos e emoções. Das dezenove entrevistadas, apenas uma referiu-se a ela como uma escolha da família, em relação a qual ela própria era quase indiferente.

Com base nesta amostragem representativa das alunas da Embap durante os anos 50 e 60, é interessante notar que esse sentimento que elas nutrem pela música é o que as torna semelhantes. Com histórias de vida bastante diversificadas, umas casaram, outras não chegaram a fazê-lo, umas tiveram filhos, outras não os tiveram; algumas vivem com o primeiro marido; outras, já estão no terceiro; umas precisam trabalhar, outras trabalham porque gostam; enfim, com características bastante distintas, quase todas elas dedicaram boa parte da vida a algo que representava uma grande paixão.

Assim, especialmente entre as entrevistadas que deram continuidade à profissão, ainda que isto não tenha se realizado da maneira que elas imaginaram inicialmente, é possível perceber o estabelecimento de uma relação muito forte com a música.

A forma que elas encontraram para equacionar o conflito estabelecido entre a vocação construída e a necessidade de se submeter ao controle exercido por pais e maridos, ou seja, a opção por simplesmente lecionar, ainda que em casa, possibilitou a essas mulheres a manutenção da relação anteriormente criada com a música.

Neste sentido, as que até hoje lecionam, conciliando o amor pela música com as atividades domésticas e a criação dos filhos, parecem ter conseguido manter a música como algo importante em suas vidas.

Entre as que abriram mão de tocar, dedicando-se inteiramente às obrigações da vida de casada, encontramos dois grupos: as que fizeram essa opção sem sentir que estivessem

perdendo algo muito importante, e que portanto hoje não se referem com tristeza a esse acontecimento, ou porque de fato a música não representasse efetivamente algo importante em suas vidas, ou porque de algum modo elas conseguiram entender que “era assim mesmo”, “o casamento era mais importante”; e as que deixam transparecer nas entrelinhas de seu discurso uma certa mágoa. Há, na fala destas últimas, um tom que deixa entrever uma certa dor. Mesmo quando indicam “que naquela época era assim”, ou que “os filhos estavam em primeiro lugar”, é facilmente identificável uma certa tristeza, por ter perdido algo que durante um certo período conferiu um significado especial às suas vidas.

Afinal, é preciso entender que algumas delas dedicaram muitos anos de estudo à música, lembrando que o estudo de um instrumento (neste caso, do piano), exige intensa dedicação, fazendo com que sejam necessárias muitas horas de estudo por dia, o que faz com que se estabeleça uma rotina diferenciada na vida dessas moças.

Dessa forma, abandonar essa rotina pode significar deixar um lugar vazio, que não obrigatoriamente será preenchido posteriormente pelos afazeres domésticos e a criação dos filhos, atividades revestidas de significados muito diferentes dos percebidos no envolvimento com a música.

Conclusão

Ao chegar ao fim da pesquisa, é possível “costurar” alguns elementos que foram se apresentando ao longo do trabalho, permitindo a efetiva construção de um resultado final. Aspectos que pareciam fundamentais no início, perderam importância, dando lugar a novas possibilidades de interpretação. No sentido inverso, elementos que não se apresentavam de maneira importante o suficiente para merecer mais atenção, no decorrer do trabalho ganharam uma visibilidade surpreendente.

Assim por exemplo, a Embap como instituição de ensino superior, foi inicialmente considerada como um espaço de encontros sociais capaz de produzir e determinar comportamentos individuais em suas alunas, de acordo com os padrões de comportamento vigentes na época. Certamente o fato das alunas se encontrarem naquele espaço, espaço que se encontrava ligado à sociedade mais ampla, e que portanto permitia a reprodução de comportamentos sociais aceitos no período, fazia com que fosse possível ali encontrar os mesmos elementos presentes no restante da sociedade. Mas não que a Escola reproduzisse deliberadamente esses modelos e padrões de comportamento, por exemplo, através das disciplinas ministradas às alunas. Não há disciplinas voltadas para a formação específica das moças, como ocorria na mesma época, nas instituições de ensino secundário.¹ As disciplinas ministradas às alunas e aos (poucos) alunos são as mesmas, de conteúdos voltados especificamente para a formação musical.

Dessa forma, não é possível considerar a Embap como uma instituição que tenha por objetivo “modelar” suas alunas de acordo com determinados padrões de comportamento. Se ocorre algo nesse sentido, é devido ao fato de que a instituição em questão faz parte de uma sociedade mais ampla com a qual se relaciona, e porque em seu interior reúnem-se moças

¹ Ver ARCHANJO, Léa. *Op. Cit.*

pertencentes a um determinado estrato social, que tiveram a sua educação anterior, realizada de forma mais ou menos homogênea.

Assim, se é possível dizer que as alunas da Embap mantêm um comportamento mais ou menos homogêneo, isto não é devido ao fato delas freqüentarem as aulas dessa instituição. Ao contrário, pode-se justamente considerar que elas freqüentaram a instituição por terem sido educadas de forma semelhante, por fazerem parte de famílias que possuíam visões de mundo parecidas.

Neste sentido, as ex-alunas entrevistadas para este trabalho, apresentaram uma percepção dos papéis sociais valorizados na época, que está de acordo com o que foi dito acima. Pertencentes a famílias que valorizavam os papéis sexuais tradicionais, elas também se mantiveram dentro dos limites impostos por essa visão de mundo.

Através do levantamento feito nas revistas de circulação nacional publicadas no período, bem como ao considerar as análises de ARCHANJO² e MARTINS³, foi possível perceber que embora padrões de comportamento social não sejam algo imutável e nem sequer apresentem uma só possibilidade, são modelos que em boa medida são levados em conta pelos sujeitos sociais de uma determinada época.

Os modelos de comportamento mais insistentemente veiculados pela imprensa do período em questão, apontavam para a presença feminina no espaço doméstico, voltada prioritariamente para as atividades relacionadas à casa e à criação dos filhos. Já aos homens, era reservado o papel de provedor da família, o que implicava a necessidade de uma profissionalização efetiva, que possibilitasse “ganhar a vida”. Posta nestes termos, a separação entre os papéis sexuais aponta para a clássica divisão entre espaço público e

² *Op. Cit.*

³ *Op. Cit.*

espaço privado, apresentada de forma metafórica por Da Matta⁴, através da distinção entre o espaço da “casa”, feminino por excelência já que inclui a carga emocional sintetizada nas idéias de conforto, segurança, intimidade e afeto, diretamente contraposto ao espaço da “rua”, masculinizado pelas noções de anonimato, insegurança, hostilidade e violência.

Às mulheres, caberiam as funções diretamente relacionadas à afetividade, em razão de sua “natureza feminina”, idéia construída a partir das diferenças biológicas existentes entre os sexos, e que as habilitariam preferencialmente a certas atividades, especialmente as relacionadas ao trato com as crianças e aos afazeres domésticos.

Assim, os papéis sexuais valorizados socialmente colocavam às mulheres a impossibilidade de conquistar a satisfação e a felicidade fora do casamento e da maternidade.

Dessa forma, a possibilidade de uma profissionalização, aparece geralmente como algo menos importante, que pode se realizar se for possível conciliar com o casamento e a criação dos filhos.

Por outro lado, o aprendizado da música aparece também como algo fortemente vinculado ao papel feminino, presente na educação daquelas moças desde cedo. Apresentado de forma recorrente como um conhecimento que favorece um certo “refinamento”, um conhecimento necessário à satisfatória execução do papel de esposa, a educação musical se apresenta como elemento indispensável à formação das moças aqui consideradas.

Assim, desde muito cedo elas são estimuladas a estudar música, o que faz com que se construa uma “vocação” para a música, fortemente identificada com a condição feminina.

⁴ Da Matta, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

Nas falas das entrevistadas, aparecem com frequência alusões ao estudo da música como uma imposição familiar, que aos poucos vai se transformando em algo valorizado também por elas próprias, o que aponta para o fato de que elas aprendem a gostar de música, ao longo dos muitos anos dedicados ao seu estudo.

Mais tarde, quando a vocação já está consolidada e elas manifestam o desejo de dar prosseguimento a uma possível carreira, surgem os impedimentos impostos pelos papéis sociais valorizados por suas famílias de origem.

Nesse momento, a mesma família que as estimulou a estudar música por tempo suficiente para passar a sentir amor por ela, coloca limites à concretização de uma carreira, por esperar que elas sejam simplesmente esposas e mães, deixando de lado qualquer possibilidade de profissionalização.

Considerando que no período em questão a possibilidade de uma dessas moças se desligar da família e romper com os padrões de comportamento socialmente aceitos se apresentaria como comportamento desviante, sem nenhum apoio por parte da sociedade; e mesmo que este tipo de possibilidade nem ocorria a elas, é possível perceber a construção da idéia de vocação para o magistério como a solução encontrada por essas alunas para conciliar o amor pela música, tão presente em suas falas, com a necessidade de casar e criar os filhos.

Ao equacionar a contradição presente acima, elas realizam a possibilidade de dar continuidade à sua vocação, mantendo-se fiéis aos papéis femininos socialmente aceitos. Permanecem submetidas ao espaço da casa, uma vez que boa parte delas leciona em sua própria residência, ou ainda que ingressem no espaço da rua, ao lecionar nas escolas primárias (hoje, de Ensino Fundamental), dão continuidade ao valorizado papel de mãe, uma vez que lidar com outras crianças pode ser compreendido como um prolongamento do

papel que desempenham em suas casas, no trato com suas crianças, como já foi anteriormente indicado.

Assim, dadas as condições sociais presentes na época, essas moças realizam o que de certa forma lhes é permitido. Conciliando afazeres domésticos e a vocação para a música, conseguem se manter fiéis aos papéis sociais impostos por suas famílias, ao mesmo tempo que realizam a possibilidade de vivenciar o amor pela música.

**Bibliografia
e
Fontes**

BIBLIOGRAFIA:

- ARCHANJO, Léa R. *Gênero e educação: relações de gênero no Colégio Estadual do Paraná 1950/1960*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPr, 1997.
- BERBERI, Elizabete e SUTIL, Marcelo. *Tiradentes, a praça verde da igreja*. Boletim Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural, Vol. 24, nº 120, jul. 1997.
- BOSCHILIA, Roseli. *O cotidiano de Curitiba durante a Segunda Guerra Mundial*. Boletim Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural, Vol. 22, n 107, out./1995.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: EDUSP, 1987.
- BOUDON, Raymond (org.). *Tratado de sociologia*. Trad. Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BRUSCHINI, Cristina e COSTA, Albertina. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- DA MATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara Ed., 1987.
- DECHAUX, Jean Hugues. *N. Elias et P. Bourdieu: analyse conceptuelle comparée*. Archives Européennes de Sociology, Cambridge, 34, 1993.
- ELIAS, Norbet. *O processo civilizador*. Vol. I: Uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. II: Formação do Estado e civilização.

- Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- IPARDES. Fundação Edison Vieira. *O Paraná reinventado: política e governo*. Curitiba: 1989.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e anti-prendas: educando a mulher gaúcha*. Educação & Realidade, 11 (2). Porto Alegre: jul./dez. 1986.
- MARTINS, Ana Paula Vosne. *Um lar em terra estranha: a aventura da Individualização feminina. A Casa da Estudante Universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPr, 1992.
- MATOS, Maria Izilda S. de. *Estudos de gênero: percursos e possibilidades Na historiografia contemporânea*. Cadernos Pagu (11). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, UNICAMP, 1998.
- MENDONÇA, Maí Nascimento. *Nas ondas do rádio*. Boletim Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural, vol. 23, nº 115, Dez. 1996.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. *Usos e limites da categoria gênero*. Cadernos Pagu (11). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, UNICAMP, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1978.
- PIRES, Angela Ceccatto. *Erbo Stenzel*. Boletim Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural, Vol. 15, nº 82, ago. 1988.
- REIS, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação*. São Paulo: EDUC, 1993.
- RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL – 1º de setembro de 1940. Série

- Regional: Parte XVIII – Paraná. Censo Demográfico e Econômico. Rio de Janeiro: IBGE, 1951.
- RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL – Série Regional: vol. XXVI – Paraná. Censos Demográfico e Econômico. Rio de Janeiro: IBGE, 1955.
- ROLIM, Maria do Carmo Marcondes B. *Gosto, prazer e sociabilidade*. Bares e Restaurantes de Curitiba, 1950-60. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPr, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. *Mulheres na escola*. Cadernos de Pesquisa, 80, São Paulo: USP, fev. 1992.
- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: 16 (2), jul./dez. 1990.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*. Análise e interpretação de sua Evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TRINDADE, Etelvina M. de Castro. *Cidade, homem e natureza: uma história das Políticas ambientais de Curitiba*. Curitiba: Unilivre, 1997.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1981.
- _____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Guanabara Ed., 1987.

FONTES:

Documentação relacionada à Escola de Música e Belas Artes do Paraná:

Livro de Registros de Matrículas – 1948- 1970

Livro Atas de Colação de Grau – 1950-1970

Livro Atas do Conselho Departamental – 1948-1970

Memorial apresentado ao Sr. Dr. Clovis Salgado, DD. Ministro da Educação e Cultura, pleiteando os benefícios do Art. 7, da Lei 1.254, de 04.12.50, e Relatório de 10 anos de funcionamento.

DUARTE, Henriqueta S. M. G. EMBAP – Histórico: 1948-1978.

Documentação relacionada à Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê:

SCABI – arquivo de recortes de jornais – Casa da Memória, Fundação Cultural de Curitiba.

SCABI – arquivo de recortes – programas de concertos e notícias de jornais – 1945-1960. Casa da Memória, Fundação Cultural de Curitiba.

SCABI – relatórios de funcionamento – 1948, 1949, 1950 e 1952.

Revistas de circulação nacional – edições citadas:

O Cruzeiro:

07.01.1950

21.01.1950

28.01.1950

03.05.1952

10.05.1952

Manchete:

24.05.1952